

Renata Laurente Andrade

**A ESCOLA MÉDIA NOTURNA E A SOCIOLOGIA:
REFLEXÕES SOBRE AS ESTRUTURAS DO ENSINO EM UMA
ESCOLA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado à Universidade Federal de
Santa Catarina como exigência para
obtenção do título de Licenciada em
Ciências Sociais.

Orientador: Dr. Antonio Alberto
Brunetta.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Andrade, Renata Laurente

A escola média noturna e a sociologia : reflexões sobre
as estruturas do ensino em uma escola da Grande
Florianópolis / Renata Laurente Andrade ; orientador,
Antonio Alberto Brunetta - Florianópolis, SC, 2014.
100 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Escola pública noturna. 3.
Ensino médio. 4. Ensino de sociologia. I. Brunetta,
Antonio Alberto . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Renata Laurente Andrade

**A ESCOLA MÉDIA NOTURNA E A SOCIOLOGIA:
REFLEXÕES SOBRE AS ESTRUTURAS DO ENSINO EM UMA
ESCOLA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Este TCL foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 15 de julho de 2014.

Prof. Jeremy Paul Jean Loup Deturche, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Soledad Etcheverry Orchard, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Luciana Pedrosa Marcassa, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos os professores de Sociologia da Educação Básica que lutaram e lutam pela consolidação desta disciplina e se empenham, na medida do possível, para construir junto a seus alunos o conhecimento pelo qual pode advir a verdadeira transformação social.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a meus pais, Rosângela e Ricardo, pelo amor incondicional, apoio e incentivo, sem os quais eu não chegaria até aqui. Pela educação que me foi possibilitada por seus esforços e pelo apoio à minha formação acadêmica, visando não apenas a conquista de um diploma. A meus irmãos, Rafael e Neto, pelo também apoio e pelas conversas. Amo vocês.

Às professoras de Sociologia que trabalharam e trabalham na Educação Básica pública, pela paciência e solicitude com que me receberam, orientaram e participaram de minha pesquisa; pelos depoimentos que trouxeram luz a muitas inquietações minhas e suscitaram tantas outras; e pela arte de ensinar e transpassar os conhecimentos dessa disciplina a seus alunos.

À Escola de Educação Básica Padre Anchieta, na figura da Diretora Maria Helena e da coordenadora Jose, e todos os alunos do Ensino Médio noturno e demais funcionários, por me receberem de braços abertos primeiramente para a experiência de estágio e em seguida para a realização dessa pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Antonio Alberto Brunetta, por me acolher como orientanda após certa turbulência no meu processo de construção desse trabalho, e por ter me dado suporte, orientação e apoio, e incentivar meu processo criativo, colocando luzes em alguns pontos do caminho em que eu me encontrava perdida, a partir das quais pude retomar a caminhada.

A todos meus colegas da licenciatura, pelo simples fato de que, apesar de sabermos da defasagem de incentivo à licenciatura por parte de muitos departamentos, onde ainda impera o academicismo, se instigam, como eu, a adentrar nesse caminho, reconhecendo que a educação é um dos pontos em que podemos dar nosso retorno à sociedade e plantar sementes de transformação social.

A meu namorado Gabriel, pela paciência e compreensão da minha ausência em certos momentos, bem como pelo apoio técnico em questões tecnológicas que algumas vezes me deixaram na mão. E à minha sogra, Rosângela, pelo computador emprestado, sem o qual esse trabalho não seria escrito, tendo em vista que o meu faleceu no meio do caminho.

A meus amigos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e que participam da minha vida com todo carinho e apoio, como Carol,

Fernando, Morgana, Romulo, e todos os demais colegas que me propiciaram vivências de aprendizados, discussões e inspirações.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.
(FREIRE, 2000)

RESUMO

Este trabalho busca analisar as características estruturantes do Ensino Médio noturno e como tem se realizado o trabalho docente em Sociologia diante de tais características. Para a investigação foram consultados dados do Censo Escolar, aplicados questionários com alunos do Ensino Médio noturno da escola pesquisada, feitas entrevistas com professoras de Sociologia e revisão bibliográfica para atualização do debate. Também foi feita uma investigação sobre a escola, para compreender sua estrutura e contexto. Compreende-se que o Ensino Médio noturno se caracteriza como um “diurno piorado”, pois possui um histórico de precariedade e defasagem, assinalado pela falta de estruturas adequadas para seu funcionamento. Há uma falta de políticas educacionais que levem em conta as peculiaridades desse turno de ensino e de seu público alvo, os alunos trabalhadores. Caracteriza-se que esse nível de ensino tem sofrido uma “perda de sentido” para seu público alvo, pela falta de estruturas e pelo empobrecimento pedagógico que sofre. Como observado na escola pesquisada, tais características são comprovadas, amparadas por outras particulares dessa realidade que contribuem para a precarização dessa modalidade de ensino. Arelado a isso, também se encontra precário o trabalho docente para esse turno, uma vez que a mão de obra do professor sofre a precarização pela mercantilização e pela falta de estruturas adequadas, culminando no fato dos professores estarem sofrendo da síndrome da desistência. Por isso, ocorre o fato de que não há a busca por novas metodologias e esforço por lecionar, devido ao esgotamento emocional e físico dos professores. Isso culmina no fato de que o ensino de Sociologia não tem conseguido cumprir seu papel, pois apesar de sua especificidade para tratar de questões diretamente relacionadas às precariedades do ensino, essas mesmas precariedades se apresentam como obstáculos para sua realização.

Palavras chaves: Escola pública noturna. Ensino Médio. Precariedades. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the structural characteristics of evening high school and how it has held teaching work in Sociology before such features. For research, data from the School Census were consulted, questionnaires with evening high school students from school searched were administered, were made interviews with teachers of Sociology and literature review to update the debate. An investigation was also made about the school to understand its structure and context. It's understood that evening high school is characterized as a "worse daytime" because it has a history of precariousness and lag, marked by a lack of adequate structures for its operation. There is a lack of educational policies that take into account the peculiarities of this shift teaching and your target audience, the students workers. It's characterized this level of education has suffered a "loss of meaning" for your target audience because the lack of structure and the educational impoverishment that its suffers. As noted in the searched school, such characteristics are proven, supported by other private technical features of this reality that contribute to the precariousness of this teaching modality. Coupled to this, is also poor teaching work for this shift, since the labor teacher suffers instability by market and lack of appropriate structures, culminating in the fact that teachers are suffering from the withdrawal syndrome. Therefore, there is the fact that they are not searching for new methodologies and no effort to teach, due to emotional and physical exhaustion of teachers. This culminates in the fact that the teaching of Sociology has failed to fulfill its role, because despite its specificity to work issues directly related to the precariousness of teaching, these same precariousness present themselves as obstacles for its realization.

Keywords: Evening high school. High school. Precariousness. Teaching of Sociology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Matrículas no Ensino Médio - Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação – 2012/2013.

Tabela 2: Número de Matrículas no Ensino Médio por Turno e Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação – 2012/2013.

Tabela 3: Taxa de Rendimento (%) do Ensino Médio por Rede em Santa Catarina/2013.

Tabela 4: Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, em Santa Catarina, de 2006 até 2013.

Tabela 5: Escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno.

Tabela 6: Escolaridade das mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno.

Tabela 7: Profissão dos pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno.

Tabela 8: Profissão das mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno.

Tabela 9: Local de moradia dos alunos do Ensino Médio noturno.

Tabela 10: Número de alunos do Ensino Médio noturno que trabalham.

Tabela 11: Funções exercidas pelos alunos do Ensino Médio noturno que trabalham.

Tabela 12: Por que os alunos escolheram o turno noturno para frequentar a escola.

Tabela 13: Por que os alunos do turno noturno estão cursando o Ensino Médio.

Tabela 14: Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para o Ensino Médio, na E.E.B. Padre Anchieta, de 2006 até 2013.

Tabela 15: Faixa etária dos alunos do ensino médio noturno, por séries.

Tabela 16: Pontos de reclamação sobre a escola levantados pelos alunos do Ensino médio noturno.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comunidades do Maciço do Morro da Cruz.

Figura 2: Portaria da E.E.B. Padre Anchieta, após reforma.

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ASEST	Assessoria de Análise e Estatística
BOE	Batalhão de Operações Especiais
CE/FMMC da Cruz	Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro
E.E.B.	Escola de Educação Básica
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira	
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
SED	Secretaria Estadual da Educação
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	15
II. CAPÍTULO I	
PANORAMA DO ENSINO MÉDIO E ENSINO NOTURNO... 19	
1.1 Ensino Médio: aspectos gerais.....	19
1.2 O Ensino Médio noturno: contexto de limites e precariedades	24
1.3 Ensino Médio e noturno de Santa Catarina: números e considerações	34
III. CAPÍTULO II	
ESTRUTURAS E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	43
2.1 Contexto social da Escola de Educação Básica Padre Anchieta.....	43
2.2 A E.E.B. Padre Anchieta: histórico e estruturas	49
2.3 Ensino Médio noturno e seus atores	55
2.4 Trabalho docente na estrutura de precarização.....	64
2.4.1 A voz das professoras da E.E.B. Padre Anchieta.....	68
IV. CAPÍTULO III	
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NUM CONTEXTO DE PRECARIIDADES	77
3.1 Especificidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio	77
3.2 Os obstáculos ao cumprimento da Sociologia	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	97

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da ideia de fazer uma análise sobre a realidade do Ensino Médio noturno, a partir de observações feitas durante o período de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, no ano de 2013, em parceria com minha dupla Beatrice Gonçalves¹. Mais especificamente, a ideia se direcionou a analisar as atuais condições da escola média noturna e como tem se dado o trabalho docente em Sociologia nessa realidade. A partir de observações de aulas ministradas por uma professora de Sociologia na Escola de Educação Básica Padre Anchieta nasceu a temática que toma corpo nesse trabalho.

O campo de estágio fomentou o estabelecimento desses objetivos a partir das observações e vivências dentro da escola, do contato com os alunos e a professora de Sociologia no período. Em conversas e nas aulas ministradas sugeriram questões que nortearam a escolha do tema para essa pesquisa.

Realizado no ano de 2013, no primeiro semestre o estágio se constituiu da observação de aulas de Sociologia, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, na qual eram verificadas as dinâmicas de sala de aula, o trabalho pedagógico da professora, o desenvolvimento de temas da disciplina. A partir disso, já começaram a se delinear questões sobre fatores estruturais da escola e suas dinâmicas.

No segundo semestre de 2013 o estágio se caracterizou pela regência de aulas com a mesma turma, ministrando conteúdos e aplicando avaliações. Nessa segunda etapa, iniciou-se um processo de contato maior com os alunos e reconhecimento de seus perfis e demandas, histórias de vida e trajetórias pessoais.

As vivências na escola permitiram a observação de diversos elementos que norteiam suas dinâmicas no período noturno e a partir disso surgiu o interesse de investigar esses elementos, bem como as estruturas que se delineiam nesse período, o público que o frequenta e como está condicionado o ensino de Sociologia.

A partir disso, buscou-se conhecer e analisar como tem se configurado o Ensino Médio noturno, em uma trajetória histórica e também em uma realidade escolar particular, de forma a constatar as características que compõem esse turno de ensino, bem como o perfil do

¹ Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina.

alunado que o frequenta para, num primeiro movimento, estabelecer o perfil desse nível de ensino e os caracteres que dão um primeiro respaldo ao trabalho docente que é desenvolvido nele.

Em seguida, buscou-se investigar como estão, atualmente, as condições dadas ao professor para desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e como tem se desenvolvido o trabalho docente nesse turno de ensino. Em particular na disciplina de Sociologia, buscou-se compreender como estão dadas essas condições na escola, qual a visão do professor em relação às estruturas que são oferecidas, em relação ao próprio trabalho e sobre o alunado que frequenta o turno noturno.

Por último, objetivou-se verificar como tem sido desenvolvido o ensino de Sociologia de acordo com as condições estruturantes do trabalho pedagógico no período noturno, verificando as particularidades e potencialidades da disciplina e como ela se estabelece no âmbito da realidade estrutural e social da escola e das particularidades que configuram esse turno de ensino.

Assim, buscou-se analisar as estruturas do ensino médio noturno de uma realidade particular, compreendo no conceito de estrutura as condições materiais da escola, o suporte material e psicológico ofertado ao docente, a condição material e social da própria escola e alunos.

É importante ressaltar que este é um trabalho analítico quanto às questões sociológicas que fundamentem preposições pedagógicas. Busca-se, assim, problematizar sociologicamente as questões pedagógicas dadas ao trabalho com o ensino de Sociologia, analisando as condições pedagógicas a partir das condições externas ao trabalho em sala de aula. Tal crítica sociológica fundamenta disposições pedagógicas que possam surgir da análise.

Para a análise da configuração do Ensino Médio noturno foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica para, num primeiro momento, atualizar o debate acerca dessa modalidade de ensino. Foi então estabelecida uma explanação sobre histórico e características do Ensino Médio e ensino noturno, bem como exposição de dados estatísticos para delineação da explanação. Para os dados, foram consultados o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Secretaria Estadual da Educação (SED) e o Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais meios forneceram importantes dados que deram ilustração de como tem se configurado esses níveis de ensino.

Para análise do contexto social da escola foram utilizadas anotações providas de observações durante o projeto de estágio, bem

como revisão bibliográfica sobre a região em que está situada e consulta a dados junto à Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para se traçar o perfil da escola, seu histórico, características e estruturas, parte do material foi levantada durante o período de estágio, provindo de observações e também conversas com professores e direção. Para melhor delineação, foi também consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual discorre sobre a história da escola e suas estruturas.

Em relação à análise sobre o perfil do público escolar da E.E.B. Padre Anchieta, foram aplicados questionários com alunos das três séries do Ensino Médio noturno da escola no ano de 2014. Tais questionários foram aplicados com as três séries para delinear de forma mais ampla o perfil dos alunos desse turno, bem como para delinear alguns dados que se relacionassem com as prerrogativas estabelecidas na análise do período noturno.

Por último, para análise sobre o trabalho docente e como tem se realizado o ensino de Sociologia, foram realizadas entrevistas com três professoras de Sociologia que atuaram em diferentes períodos na escola. A primeira entrevista se deu com a professora que atuou na disciplina no ano de 2013, em que foi realizado o estágio e com quem se deu o primeiro contato com o trabalho docente na escola. A segunda se deu com uma professora que atuou no primeiro trimestre de 2014 e foi transferida de escola devido ao fato de que foi selecionada outra professora titular para a disciplina, que se estabeleceu como a terceira entrevistada para esta pesquisa.

Ainda, foi estabelecida uma revisão bibliográfica para se analisar as características e trajetória da Sociologia no Ensino Médio para, em seguida, amparada pelos materiais levantados e resultados das entrevistas, ser feita a análise e avaliação de como tem se caracterizado o trabalho pedagógico com a disciplina na realidade escolar investigada e as conclusões finais acerca da problemática estabelecida.

Este trabalho encontra-se, assim, dividido pelos eixos de análise que se propõe estabelecer. No Capítulo I é então realizada a análise sobre o Ensino Médio e ensino noturno, traçando as características dessa modalidade de ensino, seu histórico, particularidades e estruturas. São considerados dados do Censo Escolar e análises bibliográficas sobre essa modalidade de ensino. Ao final do capítulo, para recorte da temática à realidade específica de uma escola estadual de Santa Catarina, são apresentados dados pertinentes à educação no estado.

O Capítulo II segue tratando da estrutura e condições do trabalho docente, apresentando a análise sobre o contexto social da escola, seu histórico, estruturas e o perfil de seu alunado do período noturno. Para essa delineação, foram utilizados dados avindos das observações no período de estágio, da consulta ao PPP da escola, os questionários aplicados aos alunos e as entrevistas realizadas com as professoras.

Por último, o Capítulo III apresenta a análise sobre como tem se dado o ensino de Sociologia nas atuais condições estruturantes do trabalho pedagógico no ensino noturno. Para tal, continuou-se a análise frente às entrevistas com as professoras, tentando abarcar as questões relacionadas às estruturas em que se realiza o trabalho docente, suas condições e como as professoras tem se posicionado em relação ao seu trabalho. Também se destaca a análise sobre a realidade do ensino de Sociologia frente a todas as questões levantadas nos capítulos anteriores.

Nas Considerações Finais as prerrogativas conclusivas se dão sobre todo o trabalho de pesquisa, buscando responder às principais questões da problemática e contribuir para a reflexão sobre as condições do ensino noturno e do ensino de Sociologia, dadas as características das estruturas em que é realizado.

II. CAPÍTULO I

PANORAMA DO ENSINO MÉDIO E ENSINO NOTURNO

Ao se tratar do Ensino Médio noturno brasileiro levantam-se questões estruturais relativas a essa modalidade de ensino, já tratadas por diversos autores (CARVALHO, 1989; SOUSA e OLIVEIRA, 2008; NUNES, 2010; SILVA, 2013) e estudos, tanto no que se define como suas características elementares quanto às perspectivas de abordagens pedagógicas nesse turno de ensino. Tais análises se debruçam em diversos aspectos relativos ao seu modo de funcionamento, seu público alvo, seus atores e todas as estruturas condicionantes e condicionadas às quais está intrinsecamente ligado. Existem diversos pontos de convergência quanto à natureza do Ensino Noturno, suas especificidades e potencialidades.

Para se compreender e atualizar o debate sobre o ensino noturno, é preciso, antes, tomar como ponto de partida as condições e a realidade do Ensino Médio no país, tomando em conta que foi a partir de sua expansão, na década de 1990, que ocorreu a crescente demanda por essa modalidade.

1.1 Ensino Médio: aspectos gerais

Desde sua implantação, no período do Império, o ensino médio no Brasil tem como finalidade a preparação para o Ensino Superior, especialmente destinado às elites. Caracteriza-se assim que, ao longo da história da educação brasileira, prevaleceu o caráter elitista da educação de nível médio, cuja finalidade de preparação para o Ensino Superior atendia apenas às classes altas da sociedade brasileira.

Foi somente na década de 1930, com o impulso da industrialização e desenvolvimento nacional, que o Ensino Médio começou a apresentar uma configuração diferenciada. De acordo com Sousa e Oliveira (2008), a natureza “estritamente propedêutica e com oferta limitada” do ensino médio perdurou até 1930, quando se instalou a necessidade da escolarização atrelada à profissionalização. Assim, a demanda do ensino médio passou a ser vinculada à preparação para o mercado de trabalho. Os autores destacam que o Ensino Médio passou por um impasse histórico, no qual consistiu a tensão entre o caráter propedêutico (do ensino destinado às elites) de um lado, e do outro, a necessidade de articulação com a profissionalização decorrente da expansão para setores da classe trabalhadora.

Com a Lei nº 5.692, de 1971, buscou-se enfrentar tal tensão, estabelecendo a profissionalização obrigatória. De acordo com Sousa e Oliveira (2008), a motivação dessa mudança era também acalmar a pressão que os concluintes do Ensino Médio exerciam por mais vagas na Educação Superior, amparados pela suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos. Essa política de profissionalização fracassou, “seja pela impossibilidade estrutural de toda a rede de Ensino Médio tornar-se profissionalizante, seja pela impossibilidade econômica de inserir no mercado de trabalho todos os técnicos formados nesse novo modelo” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Em 1975, a lei sofreu alterações que tentaram minimizar seus efeitos, e em 1982, com a criação da Lei nº 7.044, suprimiu-se a obrigatoriedade da profissionalização.

Ainda de acordo com esses autores, não houve, no entanto, uma supressão dos impactos deixados pela política da profissionalização. Houve um aumento expressivo nas matrículas no Ensino Médio.

Bastaria dizer que, no período de 1972 a 1983, a matrícula, nessa etapa, mais que dobrou. Em 1972, eram 1,3 milhão os matriculados, e em 1983, 2,9 milhões. À formação geral, nem sempre percebida como necessária, juntou-se a ideia, nem sempre real, da possibilidade de inserção em um mercado de trabalho pronto a receber novos e mais trabalhadores, com supostas qualificações específicas. (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p.61)

Concebe-se, assim, que o Ensino Médio, desde o início de sua expansão, foi concebido com certo caráter de preparação para o trabalho. No movimento de aliar essa relação com a proposta de democratizar o acesso ao Ensino Médio, este foi agregado como última etapa da educação básica. Zibas (1992, p.58) registra que, desde início dos anos 1980, foi se situando entre educadores e professores a “compreensão do 2º Grau como complemento indissociável do 1º Grau; e a tese da formação para o trabalho dentro do 2º Grau, entendida como formação para a cidadania”. Essa concepção se transformou em normas legais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, atualmente em vigor. Essa lei estabelece a educação básica composta por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A expansão de matrículas no Ensino Médio alcançou seu ápice no início da década de 1990, quando também se estabeleceu a busca pela

universalização do Ensino Fundamental. Essa universalização do Ensino Fundamental oportunizou a expansão do ingresso no Ensino Médio. Entre 1991 e 2000, as matrículas no Ensino Médio passaram de 3.772.698 para 8.192.948². Houve, assim, em cerca de dez anos, um aumento de 117% do número de matrículas.

Na primeira metade dos anos 2000, a taxa de matrículas no Ensino Médio manteve uma tendência de estagnação, porém nos últimos anos tem demonstrado uma pequena, mas já significativa, queda a partir da segunda metade da década.

Os últimos dois anos representaram, no Brasil, uma queda nas matrículas no Ensino Médio, como podemos ver:

Tabela 1: Número de Matrículas no Ensino Médio - Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação – 2012/2013.

Ano	Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio				
		Localização/Dependência Administrativa				
		Total		Total		
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	Brasil	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
	Santa Catarina	254.636	5.002	211.349	1.255	37.030
2013	Brasil	8.312.815	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039
	Santa Catarina	271.429	5.885	227.621	1.243	36.680

Fonte: MEC/Inep.

No geral, o índice de matrículas no Ensino Médio brasileiro tem sofrido um decréscimo, mesmo que ainda apresente um número significativo. Uma explicação para esse fator pode ser encontrada no público-alvo que em grande parte frequenta esse nível de ensino: alunos que, em idade escolar, já adentram o mercado de trabalho e muitas vezes não conseguem conciliar o trabalho com as exigências escolares. Se, por

² Fonte: MEC/Inep. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

um lado, a expansão do Ensino Médio buscou promover a escolarização dessa população inserida nos processos de produção de variados setores da economia, em contrapartida, essa população não tem conseguido permanecer na escola, justamente por sua realidade de trabalho.

Os números de Santa Catarina se diferenciam dos números gerais do Brasil, o que chama atenção para o fato de que o Ensino Médio no estado pode ainda apresentar uma considerável relevância, mesmo que no país de forma geral as matrículas venham sofrendo decréscimos.

Outro dado quantitativo que merece destaque refere-se ao volume predominante de matrículas na rede pública estadual, do qual se pode inferir a constatação de que grande parte dos alunos do Ensino Médio provém de camadas populares, os mesmos que são a maioria dos alunos que participam do mercado de trabalho. É notável que, em todas as modalidades de escola, há uma quantidade considerável de matrículas, mas esse elevado número da rede estadual caracteriza mais um aspecto do Ensino Médio, que é o atendimento às camadas populares. Em Santa Catarina, escopo desse trabalho, esse índice é de suma importância, observado que, em 2013, de 9.989 turmas de Ensino Médio no estado, 8.598 (86%)³ se encontravam na rede estadual de ensino. Isso implica que, não somente a rede estadual engloba o maior número de alunos, como apresenta o maior número de turmas nesse nível de ensino.

Ainda de acordo com Sousa e Oliveira (2008), o aumento de vagas no Ensino Médio

[...] é propiciada tanto pelo contexto econômico mais amplo quanto pela movimentação interna aos sistemas de ensino que, desde o final dos anos de 1990, vêm enfrentando, como nunca, a questão do acesso à escola para crianças e jovens, sobretudo aqueles na faixa entre 6 e 14 anos, período da escolarização obrigatória. (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 63)

Assim, a expansão do Ensino Médio se deu tanto por movimentos econômicos – busca pela profissionalização para o mercado de trabalho – quando por um movimento interno na escola de educação básica, propiciado pela expansão do Ensino Fundamental, cujos alunos egressos demandaram o aumento de vagas no Ensino Noturno.

³ Fonte: MEC/Inep 2013. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

Apesar de a LDBEN não contemplar mais a profissionalização obrigatória, as diretrizes para o Ensino Médio ainda estão moldadas, em parte, amparadas em três pilares, um dos quais é a formação para o trabalho. Segundo as disposições gerais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura que a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, LDBEN, 1996). Especificamente, ela ainda estabelece as finalidades para o Ensino Médio:

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35º.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, LDBEN, 1996)

Essas formulações da LDBEN contemplam o Ensino Médio em perspectiva ampla, sendo então concebido formalmente como a etapa final da educação básica. Porém, como muitos estudos já apontaram (CARVALHO, 1989; NUNES, 2010; SILVA, 2013) e Sousa e Oliveira (2008) reafirmam, existe um confronto entre essas formulações e as diferentes expectativas e demandas relacionadas ao Ensino Médio a partir de setores diferentes da população e também de modalidades de

ensino dentro do Ensino Médio. É o que constatamos diretamente quando tratamos da análise sobre a realidade do Ensino Médio noturno.

1.2 O Ensino Médio noturno: contexto de limites e precariedades

Analisar o ensino noturno é constatar um conjunto de singularidades que delineiam o perfil dessa modalidade de ensino. Seu advento se deu ainda no período imperial, com destinação à classe trabalhadora, cuja idade e necessidade de trabalhar não permitiam a frequência nos cursos diurnos. A partir da expansão do Ensino Médio na década de 1930, esse nível de ensino foi atrelado ao curso noturno, deixando de ser apenas uma modalidade de alfabetização. Tornou-se assim, uma alternativa para aqueles que, participando do processo produtivo, não podiam frequentar o turno diurno e queriam dar continuidade aos estudos, seja pela qualificação para o trabalho, seja para buscar acesso ao Ensino Superior.

Acompanhando o Ensino Médio diurno, em que o expressivo aumento de matrículas se deu em decorrência do desenvolvimento econômico, o *boom* do Ensino Médio noturno aconteceu nas décadas de 1970 e 1980, quando o alto índice de matrículas nesse período coincidiu com o aumento de jovens inseridos na população economicamente ativa, entrando para o mercado de trabalho. De acordo com Madeira (1986), entre 1970 e 1980, o número de menores que trabalhavam (dez a dezessete anos) aumentou 41%. Com isso, aumentou a escolaridade de jovens brasileiros, especialmente aqueles inseridos na população trabalhadora. Foi nesse período também que a escolaridade se tornou uma “credencial de maior importância”, pois houve a percepção de que com a ampliação do acesso ao ensino aumentam-se as exigências para a admissão de trabalhadores nas ocupações, até mesmo as pouco qualificadas, dos diversos setores da economia.

Em levantamento sobre as taxas de matrículas na última década, o estudo de Costa (2013) constatou que o crescimento da matrícula no Ensino Médio na década de 1990 foi caracterizado também pela expansão dos cursos noturnos nas escolas médias, especialmente as da rede pública de ensino. A partir da década de 2000 houve um decréscimo da matrícula no turno noturno, mas os números são ainda expressivos.

Os dados dos últimos dois anos delineiam alguns aspectos do ensino noturno no Brasil e em Santa Catarina, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2: Número de Matrículas no Ensino Médio por Turno e Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação – 2012/2013.

Ano	Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio Noturno				
		Localização/Dependência Administrativa				
		Total	Total			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	Brasil	2.507.359	345	2.457.107	24.931	24.976
	Santa Catarina	73.804	x	72.444	276	1.084
2013	Brasil	2.328.460	256	2.287.103	21.880	19.221
	Santa Catarina	74.958	x	73.983	249	726

Fonte: MEC/Inep.

Esses dados já permitem inferir acerca de determinadas características do Ensino Médio noturno. Primeiramente, nota-se que, apesar do decréscimo de matrículas no turno noturno nos últimos dois anos, ocasionada, em grande parte, pelo crescimento da oferta de emprego nos últimos anos, a maior parte delas encontra-se na rede estadual de ensino. Infere-se, assim, que à rede estadual cabe a maior responsabilidade pelo ensino noturno, devido ao impacto da expansão tanto do Ensino Médio, quanto do ensino noturno, nessa rede, na década de 1990.

Mais uma vez o estado de Santa Catarina destaca uma discrepância com os números absolutos brasileiros, o que infere que o estado ainda mantém uma tendência de um Ensino Médio bastante expressivo.

O alto índice de matrículas na rede estadual de ensino é uma das peculiaridades do Ensino Médio noturno e faz eixo com as questões centrais quando pensamos a escola noturna e as diretrizes destinadas a essa modalidade de ensino. O que se constata disso é que ainda se mantém o pacto federativo⁴, em que a função de oferta de Ensino Médio

⁴ A LDBEN constitui regras com finalidade de organizar o sistema educacional brasileiro em regime de colaboração, de corresponsabilidade entre as três esferas federativas (União, estados/ Distrito Federal e municípios), conforme a Constituição (art. 205). Existe, assim, divisão de responsabilidades entre essas três esferas no sistema educacional. Os municípios ficam responsáveis pela oferta de vagas em creches, pré-escolas e no Ensino Fundamental. Aos estados,

é priorizada para o Estado. Mesmo com a criação de mais de 300 escolas técnicas no Brasil nos últimos anos, o governo federal não foi capaz ainda de exonerar a rede estadual de todo o ensino médio, seja ele diurno ou noturno.

Uma das principais características do ensino noturno é seu público alvo. Apesar de existirem variados motivos para a escolha desse turno, o que aparece mais significativamente é o de a maioria dos alunos trabalharem durante o dia ou estarem à procura de emprego. Em análise sobre o ensino noturno, Daniel (2009, p.06) é categórica ao afirmar que “o ensino noturno possui uma demanda formada, sobretudo, por trabalhadores”.

Outra importante inferência acerca dessa condição do aluno do ensino noturno coincide com as análises de Carvalho (1989). O ensino noturno é considerado como portador de um conjunto de características singulares, pois já recebe um corpo discente já inserido na produção capitalista, que já adentra a escola, esgotado pelo trabalho que o explora e o avilta. Essa se torna a principal característica do aluno do ensino noturno: “a condição de trabalhador – muitas vezes desqualificado e superexplorado, que cumpre uma jornada dupla de trabalho; na fábrica, loja ou escritório e a na escola”. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1995). Logo, constata-se um corpo discente diferenciado de outros períodos, engendrado por alunos que precisam trabalhar durante o dia e por essa razão não podem estudar no período diurno.

Constata-se que os alunos matriculados no ensino noturno, em maioria, estão nesse turno por ser a única mais adequada opção mediante a necessidade por trabalho. Apesar dessa característica, diversos estudos apontam que a escola noturna se apresenta com um fator de exclusão ao aluno, resultante da defasagem em relação ao ensino oferecido no turno diurno, a exemplo de Carvalho (1989) para a qual na escola noturna existe uma falta de atenção às especificidades do aluno desse turno.

cabe a prioridade ao Ensino Médio, e a atuar, em parceria com os municípios, na oferta do Ensino Fundamental. À União fica a incumbência de organização, oferta e regulação do Ensino Superior. Fonte de apoio: <http://www.andi.org.br/faq/como-se-dividem-as-responsabilidades-entre-os-tres-niveis-de-governo-quanto-ao-sistema-educacion>. Consulta em 18/06/2014.

Não somente o público da escola noturna é portador de certa diferenciação, mas o próprio funcionamento noturno das escolas sofre de carências em termo de infraestrutura, interferindo diretamente nas dinâmicas educacionais. O Ensino Médio noturno assume engendramentos próprios pelas condições em que a escola se apresenta para esse turno. Como afirma Silva (2013) em recente estudo sobre uma escola noturna em Florianópolis, a dinâmica da escola noturna é “perversa”, pois o estudante jovem-trabalhador recebe uma educação diferenciada, caracterizada pelo tempo menor de aula, flexibilização de conteúdos e programas, pela sobrecarga do trabalho docente, pela falta de materiais, às vezes até mesmo de salas de aula, e de condições pedagógicas.

Uma mesma escola, em cada um de seus turnos é consideravelmente diferenciada. Segundo Carvalho (1997) “é outra escola”, porque:

A direção frequentemente é outra - é o assistente de direção que assume, modificando inevitavelmente a gestão nesse período. Biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, orientação pedagógica, se existentes, não funcionam à noite. Há diminuição dos serviços de secretaria, faltam serventes e vigias. A improvisação supre a deficiência de recursos - e esquece-se que o período das aulas é o único tempo, em geral, que o aluno dispõe para estudar e aprender. Não tem nem como voltar em outra hora nem como encontrar outro momento além do reservado para a Escola. (CARVALHO, 1997, pg. 81).

Em seu trabalho, Silva (2013) ainda aponta que o período noturno também é marcado pelo “empobrecimento pedagógico”. De acordo com o autor, o ensino noturno se apresenta também como uma escolha para alunos que creem existir, nessa escola, uma maior flexibilidade no processo de ensino, tanto no que tange ao menor número de aulas (e menor tempo de aula) quanto no que diz respeito a oferecer maiores oportunidades de aprovação. Assim, o ensino noturno é visto como um período de maior tolerância em relação a faltas e avaliações, dando luz às dificuldades daqueles que não dispõe de muito tempo para o estudo.

É reconhecido, e evidenciado na pesquisa, que o ensino noturno realmente recebe um tratamento diferenciado em relação aos turnos matutino e vespertino. Isso não somente porque nesse turno há falta de

materiais, funcionários, biblioteca, sala de informática e outras infraestruturas da escola, mas também porque há uma significativa diferença em relação à quantidade de provas, tarefas e trabalhos escolares no decorrer do ano letivo. Para Silva (2013, p.10) há uma certa “complacência dos professores, que aparentemente se justificaria diante das condicionantes de exclusão dos alunos, mas na prática, contribui para o agravamento da precariedade do ensino noturno no Brasil”.

O “empobrecimento pedagógico” no período noturno se dá pelo fato de que a maioria dos conteúdos são desvalorizados devido ao fato da maioria dos jovens trabalharem durante o dia e estudarem a noite, o que leva muitos professores a flexibilizarem conteúdos e muitas vezes secundarizá-los, por crerem na impossibilidade de se exigir muito dos alunos pelo fato de já estarem cansados após o período de trabalho.

A flexibilização e a facilitação da escola noturna é muito criticada tanto por estudiosos como por alunos e professores, mas muitas escolas noturnas não encontram ainda alternativas para sanar o problema, o qual é observado não somente na flexibilidade de conteúdos e modelos de avaliação, mas também no que tange à presença do aluno na escola. Muitos dos alunos da escola noturna chegam atrasados devido à situação de trabalho ou dificuldade de acesso à escola, o que prejudica ainda mais seu contato com determinados conteúdos que estão sendo ministrados. O problema aqui, não é a questão dos atrasos, mas o fato de a escola não saber lidar com o problema e gerar sua naturalização. As iniciativas de facilitação da escola, embora correspondam à expectativa de reduzir ou até mesmo evitar a evasão escolar, podem “vir a resultar em menor compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores-estudantes”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2009, p.55).

A escola noturna ainda atende outra singularidade no que diz respeito aos processos de socialização dos alunos. Para muitos dos jovens do ensino noturno, especialmente os jovens trabalhadores, a escola se constitui não apenas como espaço de ensino, mas também e simultaneamente como um espaço cultural e social. Para muitos alunos, ela é o único ambiente de contato com a informação, cultura e conhecimentos sistematizados. Em pesquisa com mais de 8 mil alunos do Ensino Médio noturno, Sousa e Oliveira (2009) evidenciaram um estado de isolamento cultural em que vive a maioria desses estudantes, de modo que, à escola, mesmo com suas precariedades, cumpre inegável papel social e formativo.

Assim, a escola se estabelece como um ambiente de contato com a cultura e o meio social para os alunos. Segundo Oliveira (1994), citada por Sousa e Oliveira (2009, p.57):

(...) representa um espaço social necessário à sua atualização cultural e socialização. É o espaço onde têm a oportunidade de se relacionarem com pessoas do seu meio social e de tentar planejar um outro modo de vida. A atividade profissional exercida parece ser um fator de motivação para a frequência à escola, entendida como local de socialização e descanso da rotina. Não se observa entre esses estudantes perspectivas de continuidade dos estudos. (SOUSA, OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2009).

Certamente, a escola como espaço de socialização não se restringe apenas ao ensino noturno, mas a todas as modalidades de ensino que abrangem a escolarização dos indivíduos. Ressalva-se que na realidade do aluno desse turno de ensino, muitas vezes trabalhador que cumpre jornadas de trabalho de 40 ou até mais horas semanais, a escola se apresenta, em muitos casos, como um dos poucos espaços de acesso à cultura e de socialização, ao mesmo tempo em que se constitui no lugar onde esses alunos têm seu descanso após o dia de trabalho.

A dupla condição de muitos dos jovens da escola noturna – trabalhadores e estudantes – além de ser um dos principais fatores que os faz chegarem à sala de aula cansados, também contribui para que as aulas sejam maçantes e desmotivadoras, o que influi diretamente na questão da evasão escolar e índices de aproveitamento. Barbieri, Guimarães, Silva e Rocha (2005), em estudo sobre a condição do estudante trabalhador do ensino noturno, constataram a preocupação que essa realidade causa ainda na escola:

A rotina das escolas que abrem suas portas, à noite, preocupa professores e diretores pela desmotivação com a qual seus alunos entram em sala de aula. Neste momento estes jovens deixam de ser trabalhadores e passam a ser estudantes. Os jovens, embora dentro do espaço escolar, permanecem cada vez menos dentro da sala de aula, parecendo cada vez mais desanimados em relação ao seu processo de formação.

(BARBIERI; GUIMARÃES; SILVA; ROCHA, 2005, p. 950-51).

Essa desmotivação dos alunos, alinhada à necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar ou para sua própria sobrevivência, se constitui como importante fator para a evasão escolar e abandono da escola.

O ensino noturno sofre, assim, de grande defasagem no que tange seu trabalho pedagógico. No que tange ao seu funcionamento prático, o maior problema é a falta de estrutura e inadequação para seu funcionamento. O mesmo material didático, a mesma estrutura de gestão e a mesma formação dos educadores para o ensino diurno é usado para o ensino noturno, desconsiderando suas especificidades. Torna-se claro o paradoxo de que não se busca provocar o aumento da desigualdade entre ensino noturno e diurno, exigindo-se o mesmo dos alunos de ambos os turnos, todavia, desrespeita-se as especificidades de um turno em relação ao outro.

Na pesquisa sobre a realidade do estudante do ensino noturno, de acordo com Almeida (1995), citado por Barbieri, Guimarães, Silva e Rocha (2005):

[...] o poder público valeu-se da instalação de classes noturnas para a expansão do ensino secundário. Assim, ao oferecer o ensino noturno, o fez pensando em expandir a Escola diurna, sem considerar que esta última fora organizada para atender ao aluno com tempo e condições diferentes daquele do noturno. (BARBIERI; GUIMARÃES; SILVA; ROCHA apud ALMEIDA, 2005).

Entende-se assim que os atuais debates acerca do ensino noturno, em sua maioria convergem para um diagnóstico que aponta para os seguintes elementos: estrutura precária, oriunda de um amplo histórico de defasagem, tanto no que tange aos trabalhos pedagógicos quanto à estrutura da escola pública; a realidade do estudante, que apresenta singularidades como sua relação com o trabalho; o elevado número de matrículas e também os índices de evasão, entre outros, de modo que entender a especificidade do ensino noturno é observar as suas peculiaridades desde o tempo letivo até a organização administrativa e curricular.

Os aspectos do ensino noturno devem ser compreendidos por todos os agentes envolvidos no processo pedagógico dessa modalidade de ensino, uma vez que ela não é composta somente de estudantes. A partir disso, deve ser pensada outra característica de importante peso no ensino noturno: o professor e sua condição para a docência.

A precarização é a condição do trabalho docente, pois, no período noturno, o professor está submetido às mesmas condições precárias de funcionamento da escola nesse turno, igualmente ao aluno. A sobrecarga de trabalho, o estresse físico e emocional, além do baixo salário que implica em jornadas duplas ou até triplas de trabalho, além do fator de lidar com alunos de regiões periféricas, com problemas de aprendizado e comportamento. O professor do ensino noturno é, de certa forma, forçado a manejar suas aulas nas condições precárias que lhe são impostas.

Diversos trabalhos tratam da condição do professor do ensino noturno, como o de Togni e Carvalho (2007), que em seu levantamento sobre a estrutura da escola de ensino noturno, constata que, em geral, o professor leciona nos três turnos da escola (matutino, vespertino e noturno), pois os contratos de trabalho podem chegar de 40 a 60 horas semanais, devido aos índices salariais que não fazem jus ao trabalho realizado. Ele chega à escola à noite e geralmente já está muito cansado, por estar em seu terceiro turno de trabalho. E, além disso, enfrenta turmas muitas vezes numerosas e heterogêneas e as dificuldades de infraestrutura das escolas.

E advém ainda para esse professor a questão dos conteúdos, que, para o ensino noturno, são os mesmos do ensino diurno. Novamente, não é levado em consideração, pela estruturação do curso noturno, que os alunos apresentam características peculiares, muitas vezes os interesses e expectativas para o ensino dos mesmos são diferentes e as formas de trabalhar os conteúdos necessita ser diferente.

Ao mesmo tempo, muito é exigido e esperado do professor, quase sempre ele é culpabilizado pelo fracasso dos alunos, sem o devido reconhecimento de que esse agente de ensino é também mais uma vítima da estrutura organizacional que abarca os cursos de Ensino Médio noturno, dentro do qual tem que concretizar seu trabalho.

Reconhecer a estrutura de funcionamento do ensino noturno proporciona entender como têm sido as atuais políticas para essa modalidade de ensino.

No que tange ao direito à educação, o artigo 4º da LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe da seguinte prerrogativa:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

E, no artigo 26º:

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Já o artigo 34º dispõe:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei⁵.

Essas prerrogativas da LDBEN para o ensino noturno delineiam o que muitos trabalhos procuram debater: a atual configuração das diretrizes educacionais não dispõe de diretrizes específicas para o ensino noturno. Exceto pelo item que trata da educação física (que se torna facultativa na escola noturna, chegando a se apresentar inexistente em muitas escolas pela falta de funcionários, falta de acesso ao espaço físico para as aulas e pelo tempo de aulas, menor que nos outros períodos). Disso decorre que, apesar da especificidade do Ensino Médio noturno, não existem políticas exclusivas para ele. Em especial no estado de Santa Catarina, que contempla esse trabalho, em documento elaborado pelo MEC⁶ sobre o ensino noturno no estado, o parecer da Secretaria de Educação é:

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN

⁶ Documento oriundo de pesquisa elaborada pelo MEC, intitulada “*Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*”, ocorrida entre 2003 e 2004, que teve por finalidade auxiliar na formulação e implementação de políticas educacionais, considerando as atuais especificidades desse turno de ensino. A pesquisa se originou da demanda da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec/MEC) que, levando em consideração a ciência sobre o tema, baseado na bibliografia e em políticas

A Secretaria de Educação embora reconheça a especificidade do Ensino Médio Noturno, assume não ter uma proposta política exclusiva para ele. Declara que o Ensino Médio Noturno está contemplado nas propostas educacionais do Ensino Médio, para o período 2003-2006. Reconhece que há considerável concentração de matrículas no turno da noite, frequentado por jovens trabalhadores, e que há diferenças nas condições de organização escolar do Ensino Médio diurno e noturno, como também ausência de funcionamento de serviços de apoio pedagógico, tais como a biblioteca escolar e os laboratórios, no turno da noite, em muitas escolas. (MEC, 2006)

Disso decorre o que muitos trabalhos têm colocado em questão: a falta de uma política educacional exclusiva para o ensino noturno, que contemple suas especificidades de sua configuração é um fator agravante para a precariedade nessa modalidade de ensino.

No tratamento recebido pelo aluno do período noturno, são desconsideradas suas especificidades de vida e trabalho. Os programas, planos e ações escolares muitas vezes são indiferentes às peculiaridades que o ensino noturno apresenta, tanto em relação ao seu público alvo, quanto às condições estruturais impostas ao ensino. Sousa e Oliveira (2009, p.56) salientam que “são raras as iniciativas de se buscar um diagnóstico mais preciso sobre características, expectativas e aspirações dos alunos, que viessem a embasar decisões relativas à organização e funcionamento do trabalho”.

As autoras destacam ainda que os alunos do ensino noturno apresentam peculiaridades no que diz respeito a sua realidade de vida do trabalho bem como a questão de sua trajetória escolar, como o caso de parte deles estar dando continuidade aos estudos sem interrupção, e outros que estão retornando à escola, em diferentes momentos do

implementadas nos últimos anos, reconheceu a importância e necessidade de estudos que possam iluminar alternativas de intervenção, em especial orientadas ao ensino noturno de diferentes sistemas educacionais. A pesquisa registrou e analisou experiências de Ensino Médio noturno em oito estados brasileiros: Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

processo de escolarização. Essas particularidades exercem grande influência na interação escolar do aluno, e parecem não estar sendo contempladas para a organização do trabalho escolar.

Retomando a diretriz da LDBEN, a Constituição Federal de 1988 garantiu o acesso à escola noturna na prerrogativa do artigo 4º: “VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, implicando que a escola noturna deve estar em sintonia com as especificidades de seu corpo discente, o que não vem sendo observado e constatado nos últimos anos. Somado a isso, a falta de um PPP (Projeto Político Pedagógico) específico nas escolas para o ensino noturno “acentua o sentido da exclusão e dificulta o atendimento à diversidade de alunos”. (Daniel, 2009, p. 06).

Daniel (2009) a partir de sua constatação permite assim que se infira que o ensino noturno tem sido gerido em cópia fiel ao ensino diurno, não possuindo uma identidade própria, pois, embora apresente características peculiares, está subordinado a uma lei generalizada. Essa prerrogativa já atua como um dos condicionantes que pesam contrariamente à normalidade esperada para que o ensino noturno funcione em condições aceitáveis.

Mas é possível observar que a falta de projetos políticos próprios para o Ensino Médio noturno se constitui de um descaso proposital, uma vez que o ensino noturno, em seu surgimento, já era engendrado como política compensatória. Destinado às classes trabalhadoras, o ensino noturno é reduzido, propositalmente, a ser um turno relegado.

1.3 Ensino Médio e noturno de Santa Catarina: números e considerações

A especificidade desse trabalho busca analisar a realidade, características e condições de ensino em uma escola noturna de Florianópolis. Para isso, faz-se importante uma análise sobre as atuais conjecturas do Ensino Médio em Santa Catarina, contemplando dados que se fazem úteis para uma síntese sobre esse nível de ensino no estado.

As características atuais do Ensino Médio noturno o configuram como uma modalidade de ensino defasada, apesar do expressivo número de matrículas, em especial na escola da rede pública estadual de ensino, o que gera preocupação em relação a isso. No Brasil, no ano de 2013,

mais de 8 milhões de estudantes foram matriculados no Ensino Médio⁷; em Santa Catarina eram 254.264. Desses, 216.154 (cerca de 85%) estavam na rede pública estadual. Dos alunos no Ensino Médio na rede estadual, 73.958 (34%) se encontravam matriculados no período noturno em Santa Catarina. Isso denota que há um grande contingente de alunos vivendo a realidade da situação da escola pública noturna no estado. Apesar de haver um retrocesso na taxa de alunos no Ensino Médio, tanto no Brasil – nos últimos cinco anos decaiu de 40% para 32%⁸ - quanto em Santa Catarina, o número de jovens estudando à noite ainda é elevado.

Santa Catarina apresentou, em 2013, um total de 9.989 turmas de Ensino Médio (divididas entre as três séries do nível de ensino). Dessas, 3.079 (31%) eram turmas do ensino noturno⁹. Esse índice, apesar de baixo, ainda é preocupante porque é o noturno que apresenta as maiores taxas de abandono, especialmente entre os alunos mais velhos. As taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio de Santa Catarina por si só já são alarmantes:

Tabela 3: Taxa de Rendimento (%) do Ensino Médio por Rede em Santa Catarina/2013

Rede	Aprovado	Reprovado	Abandono
Estadual	76,20	15,20	8,60
Federal	89,90	8,80	1,30
Municipal	87,90	8,40	3,70
Privada	94,90	4,80	0,30
Total	79,00	13,60	7,40

Fonte: Inep/ASEST/SED/SC¹⁰

Os dados revelam uma realidade preocupante do Ensino Médio em Santa Catarina: a rede estadual, onde se concentra a maior taxa de

⁷ Fonte: MEC/Inep 2013. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

⁸ Fonte: MEC/Inep 2013. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

⁹ Fonte: MEC/Inep 2013. Em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

¹⁰ Este rendimento engloba o ensino médio regular, magistério, e ensino médio integral.

alunos – e também a maior taxa de alunos no ensino noturno – é a que sofre os maiores índices de reprovação e abandono, o que evidencia que a escola pública estadual no geral já acarreta uma grande defasagem.

O Ensino Médio tem abrigado, assim, um grande contingente de alunos que não tem progredido ou se mantido na escola. Baseando-se na prerrogativa de que esse nível de ensino é procurado por alunos que buscam qualificação para o trabalho, apresenta-se como hipótese de que está difícil a conciliação entre estudo e trabalho ou também a de que, pela atual realidade da escola pública, ela se apresenta como improdutiva para essa procura.

Esses índices são preocupantes porque, tendo em vista que a rede estadual de ensino, a qual abriga a maior parte do ensino noturno, apresenta os maiores índices de reprovação (15,20%) e de abandono (8,60%). De acordo com diretrizes do MEC, quando o índice de evasão/abandono está acima de 5%, a situação indica que é necessário à escola definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar; em relação ao índice de reprovação, quando a taxa ultrapassa 15%, se estabelece que é necessário intervir no trabalho pedagógico com urgência, pois isso pode acarretar no fato de que muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Altos índices de reprovação ou abandono escolar podem aumentar a distorção idade-série¹¹.

Em relação ao período noturno, não foi possível obter os dados relativos aos índices de taxa de rendimentos dos alunos nesse turno nos últimos anos¹², mas é possível inferir que essa modalidade de ensino tem fortes impactos nos índices, uma vez que o ensino noturno, assim como é uma continuação das políticas educacionais do turno diurno, amparado por uma lei generalista acerca do Ensino Médio, deixando de levar em consideração suas peculiaridades, tem uma representação nos índices de evasão, reprovação e abandono. A flexibilização do turno noturno, apesar de ter como meta a diminuição do abandono e evasão escolar, não tem alcançado seus objetivos.

Outro importante índice do atual Ensino Médio é a Taxa de Distorção Idade-Série, que revela a proporção de alunos que apresentam atraso escolar de dois anos ou mais, implicando na constatação de que o

¹¹ Fonte: Nota técnica do Inep. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Consulta em: 12/06/2014.

¹² Os dados foram solicitados junto à Secretaria do Estado de Educação – SED/SC, porém a mesma informou que o Inep nos últimos anos não tem feito a diferenciação de rendimento por turnos, ficando os dados restritivos ao Ensino Médio em geral.

Ensino Médio abarca um público de diferentes faixas etárias, dentro e fora da idade concebida para finalização dessa etapa de ensino (14 a 17 anos). Os dados de Santa Catarina em relação ao Brasil apresentam a situação:

Tabela 4: Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, em Santa Catarina, de 2006 até 2013.

Total	1º Ano EM		2º Ano EM		3º Ano EM
Brasil	30%	33%	28%	25%	
Santa Catarina	16%	20%	13%	12%	

Fonte: Inep, 2013. Organizado por Meritt, 2014¹³

Os dados acima revelam que o Ensino Médio no estado, em relação ao país, apresenta índices baixos de distorção idade-série, mas ainda significativos. O índice maior ainda é na primeira série do Ensino Médio, onde a cada 100 alunos, 20 estão em idade discrepante da esperada para esse nível, estando 2 anos ou mais atrasados em relação à idade esperada. Não são encontrados dados relativos ao ensino noturno, mas conforme veremos no capítulo a seguir, a escola pública do ensino noturno abarca grande parte de jovens que, devido a fatores como reprovações, repetências e necessidade de trabalhar, estão fora da idade em que deveriam estar cursando o Ensino Médio.

Com as atuais informações acerca do Ensino Médio já é possível delimitar algumas características sobre a condução desse nível de ensino. Acredita-se que tais dados, entretanto, reforçam o fraco lide para com o ensino noturno, uma vez que a indistinção entre os turnos para uma análise mais precisa sobre o ensino noturno acontece também nos dados do Censo Escolar, dificultando a visibilidade das características peculiares do ensino noturno e suas particulares necessidades de intervenção. Nunes (2010), em trabalho sobre a permanência dos alunos de Ensino Médio noturno ressalta a preocupação que causa essa indistinção.

Preocupa sobremaneira essa indistinção não só pelas diferenças nas condições e necessidades sociais de estudantes diurnos e noturnos, mas

¹³ Dados relativos às escolas das redes Públicas e Particulares de Santa Catarina.

também pela constatação da indisponibilidade de dados oficiais que contemplem essa distinção e que favoreçam uma compreensão aprofundada das discrepâncias de resultados tanto de acesso quanto de permanência nos referidos turnos. Um dos exemplos que justifica tal preocupação é o documento final da Conferência Nacional de Educação [...] no qual não houve sequer menção para essa particularidade diferencial se limitando apenas a reconhecer genericamente o quanto ainda falta para se estabelecer as condições necessárias para a universalização e permanência até a conclusão da referida etapa da educação básica. (NUNES, 2010, p.71).

Torna-se plausível, assim, constatar que a falta de dados distintos para o Ensino Médio noturno se constitua como mais uma característica dessa modalidade de ensino que contribui para a deficiência de intervenções que lidem com suas especificidades.

No documento elaborado pelo MEC (2006) sobre o ensino noturno em Santa Catarina, é reconhecido que o mesmo sofre com uma lacuna, tanto no que diz respeito às políticas educacionais quanto no que toca ao investimento. De acordo com a publicação, as atuais políticas sociais se refletem na primazia do Ensino Fundamental.

A focalização das políticas sociais, nos últimos anos no Brasil e ainda em curso, refletiu-se, no campo educacional, na priorização do Ensino Fundamental, o que lhe conferiu a prerrogativa de ter orçamento próprio, diferentemente das duas outras etapas da Educação Básica, deixando o Ensino Médio, e especialmente o noturno, com uma verdadeira lacuna. É preciso reconhecer, no entanto, que, por mais profícuo que o debate tenha se mostrado, as políticas para o Ensino Médio ainda decorrem de ampla ausência de medidas efetivas, principalmente a respeito dos turnos nos quais vem se realizando a efetiva ampliação do acesso: o período noturno. (MEC, 2006)

Para o Ensino Médio, a atuais políticas educacionais tem se delimitado a uma lei generalista, que engloba em todos os níveis todos os turnos dessa etapa da educação. Apesar de a lei conter algumas

prerrogativas que destaquem a importância da consideração ao contexto dos alunos, ela não firma qualquer diretriz que tome em perspectiva as precariedades de cada nível de ensino. De forma geral, a LDB define como diretrizes para a Educação Básica:

Art. 27º.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, LDBEN, 1996)

Essas formulações, apesar de contemplarem condições de escolaridade dos alunos, negligenciam a constatação de que os alunos, não somente em diferentes modalidades de ensino, mas em geral, possuem situações de vida e aprendizado diferentes, como também possuem expectativas diferentes, que muitas vezes não são contempladas pelas diretrizes de educação.

Tais diretrizes entram em conflito com diferentes expectativas de segmentos da população em relação ao Ensino Médio. O público que busca esse nível de ensino demanda uma formulação de programas e políticas que consigam atender os alunos que buscam concluir os estudos visando o Ensino Superior; os alunos que buscam concluir os estudos objetivando melhorar sua posição no mercado de trabalho ou buscando se inserir nele; e os alunos que vêm de um histórico de reprovações e retornos à escola, dada a sua realidade de trabalhadores, mesmo que estejam desempregados.

Tais precariedades do Ensino Médio, e em um espectro mais delimitado, do ensino noturno, tem se refletido não somente nos limites para se lidar com a realidade desses alunos, mas também nos decréscimos de índices de matrículas nesse turno. Os dois últimos Censos Escolares sinalizaram uma tendência do decréscimo da matrícula no Ensino Médio em todo o Brasil, passando de 8.376.852 em 2012 para 8.312.815 em 2013. Isso denuncia que o Ensino Médio em si já vem sofrendo grandes perdas, e essas encontram reflexo no ensino noturno.

Quando se trata dos desafios da universalização da educação básica, Kuenzer (2011) coloca importantes ressalvas sobre as defasagens que o Ensino Médio sofre. Em entrevista para o programa da TV Escola “Salto para o Futuro”, a autora sintetiza que essa tendência de decréscimo de frequência do Ensino Médio encontra-se amparada pelas atuais lacunas dessa modalidade de ensino, de maneira que os atuais índices de queda da matrícula no Ensino Médio se devem, de modo geral, a perda de sentido do Ensino Médio para a classe trabalhadora. O Ensino Médio, generalizado nas escolas públicas para a classe trabalhadora, não tem atendido mais aos desejos de qualidade de vida e às oportunidades de emprego para os jovens, intensificando a desistência. Mesmo que o mercado de trabalho exija cada vez mais escolarização, a classe trabalhadora, ao frequentar a escola média, tem verificado que ela não atende aos seus anseios e possibilidades de inserção, sobretudo porque esses jovens trabalham em turnos já exaustivos, e a escola para muitos desses alunos representa uma terceira jornada, e essa terceira jornada cansativa, sem resultados efetivos, se torna desinteressante.

Outro fator revelado por Kuenzer (2011) é que o projeto pedagógico das escolas acaba excluindo a classe trabalhadora por dificuldades com disciplinas como Física, Química, Matemática, ou Inglês e Língua Portuguesa. Somado ao desafio que esses alunos sentem, o qual lhes gera sentimentos de baixa autoestima e impossibilidade de superação, encontra-se também a ausência de mecanismos de apoio pedagógico a esses estudantes, como plantões, monitorias, reforço, bibliotecas, etc., não dando respaldo a esse público que não pode, durante o dia, usufruir desses espaços.

Por último, mas não menos importante, a autora categoriza ainda a questão da situação de classe desses alunos: com o crescente aumento do desemprego, quando os jovens precisam trabalhar, em grande parte o fazem em empregos precarizados, ganham pouco, se sentem muito cansados e, muitas vezes, falta o dinheiro do transporte até a escola. Assim, Kuenzer (2011) verifica que são múltiplos fatores que tem acarretado à evasão da escola média, mas todos estão intrinsecamente vinculados à situação de classe desses alunos, às dificuldades de integrar o trabalho e a escola e à perda de sentido da escola. Tal perda de sentido deita na questão de que a escola tem perdido seu sentido de agência integradora do conhecimento, mas nos atuais moldes, adquire novos sentidos, como o sentido de não corresponder mais às expectativas desse público.

É preciso que se analise o ensino noturno com suas particularidades para se pensar em formas de intervenção que contribuam para a dissolução das mazelas às quais ele está legado. Considerando que já se passaram 18 anos da promulgação da LDB que atribuiu ao Ensino Médio o estatuto de última etapa da educação básica, é evidente a carência de políticas educacionais e públicas voltadas a garantir o direito e as condições adequadas para esta última etapa da educação básica, que completa o ciclo educacional dos estudantes.

E, considerando os muitos jovens que completam essa etapa de ensino no turno noturno, é preciso que se contemple suas particularidades para uma promoção da qualidade total para esses estudantes. De acordo com Sousa e Oliveira (2008, p.55), se faz necessário vislumbrar as especificidades dos alunos que frequentam o Ensino Médio noturno, almejando alternativas de intervenção que permitam o aprimoramento a esta clientela e visando a melhoria dos índices de conclusão, aproveitamento e ampliando as possibilidades de acesso.

Para além da realidade de alunos-trabalhadores e alunos mais velhos, também se deve reconhecer como componente de diferenciação as expectativas desses alunos após sua formação, como o caso de desejo de dar continuidade aos estudos, pleiteando o ensino superior, ou até mesmo as pretensões de continuar trabalhando ou começar a trabalhar. Tais perspectivas devem ser levadas em conta para que a escola desenvolva um trabalho pedagógico que contemple a formação do aluno em todas as suas potencialidades, além de que são fatores que evidenciam a realidade de vida e expectativas dos alunos.

Diante do exposto, ressalta-se a urgência de alternativas políticas, em termos educacionais, profissionais e pedagógicos para o Ensino Médio noturno, com vistas a considerar suas peculiaridades e as expectativas dos alunos que o frequentam, buscando garantir seu direito à educação básica.

Vislumbrando essas atuais configurações do Ensino Médio, em específico, do Ensino Médio noturno, buscou-se conhecer como ele está desenhado em uma escola pública da Grande Florianópolis e como sua realidade interfere no trabalho docente da disciplina de Sociologia. O que a escola proporciona para se avaliar as condições do Ensino noturno? Como essas condições intervêm no trabalho docente? É o que veremos no capítulo a seguir.

III. CAPÍTULO II

ESTRUTURAS E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Conforme visto no capítulo anterior, o ensino noturno está permeado por peculiaridades que delinham seus limites e precariedades. A realidade da escola noturna, nesse espectro, deve ser analisada para se verificar tais peculiaridades e, indo um pouco mais além, compreender as condições dadas ao ensino dentro de uma realidade específica, esta também com suas peculiaridades próprias. Assim, buscou-se conhecer e analisar a Escola de Educação Básica Padre Anchieta, que abriu suas portas para uma experiência de estágio e de vivência de suas dinâmicas.

Esse trabalho surgiu do desejo de entender como tem se desenvolvido o Ensino Médio noturno e quais as características do mesmo dentro de uma realidade escolar a qual foi cenário de uma experiência de estágio que suscitou tais questões. Buscou-se analisar, assim, como está configurado o Ensino Médio noturno nessa escola, quem são seus atores, qual seu contexto, o que ela nos fornece para análise do ensino noturno. Busca-se inferir, também, sobre as consequências dessa realidade no trabalho docente, em específico na disciplina de Sociologia, buscando-se delinear como o mesmo tem se dado e quais as perspectivas que se apresentam diante dessa realidade.

2.1 Contexto social da Escola de Educação Básica Padre Anchieta

A Escola de Educação Básica Padre Anchieta se encontra na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, região sul do Brasil.

A cidade é a capital do estado, destacando-se por ser a cidade brasileira com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0.8476¹⁴. No entanto, esse aspecto tem se arrefecido devido ao crescimento acelerado e desordenado do município, o que reflete no aumento dos índices de criminalidade e violência. Em 2013, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Florianópolis possuía uma população de 453.285 habitantes, caracterizando-se como a segunda cidade mais populosa do estado, superada apenas por Joinville. Somando sua Região Metropolitana – formada pelos municípios vizinhos de São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara - o município abriga o maior

¹⁴ Fonte: IBGE, 2014.

aglomerado populacional de Santa Catarina, possuindo cerca de 1.049.000 habitantes.

Grande parte dos moradores desses municípios vizinhos exercem atividades de trabalho e estudo em Florianópolis, que é considerada a cidade catarinense mais cosmopolita, o que implica em possuir a população mais miscigenada.

Os índices populacionais apontam que Florianópolis soma cerca de 15 mil novos moradores por ano¹⁵, com a população chegando a dobrar durante a temporada de verão. A população é bastante diversa, sendo que significativa parcela possui ascendência portuguesa (com destaque para os colonos açorianos que colonizaram a região em meados do século XVIII), alemã, italiana, polonesa, sueca, austríaca e espanhola. Há também consideráveis descendentes de ucranianos, franceses, dinamarqueses, tchecos, gregos e russos. Com o atual crescimento da economia no setor da construção civil, diversos indivíduos de outras regiões brasileiras tem adotado a cidade como lar, em busca de oportunidades de emprego.

Atualmente, a economia de Florianópolis está alicerçada principalmente no setor da tecnologia, este responsável por 45% do Produto Interno Bruto (PIB) do município¹⁶. Outros setores fortes são o comércio, prestação de serviços e turismo. Nos últimos anos, o *boom* da especulação imobiliária transformou a construção civil como outra importante atividade econômica da cidade.

O crescimento de Florianópolis, contudo, assomado à especulação imobiliária de empreendimentos de alto padrão, tem gerado uma dinâmica social conturbada, principalmente para as populações de baixa renda, como é o caso do público atendido pela E.E.B. Padre Anchieta.

A escola atende principalmente moradores de comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Esse aglomerado, situado na região central da cidade, é composto por um bloco rochoso, cuja parte mais elevada fica a 283 metros de altitude, propiciando transmissões radiofônicas e televisivas, no setor norte. O setor sul, situado a 188 metros de altitude e nas encostas, abriga pelo menos 21 comunidades. Dantas (2013), em estudo sobre essa região, fornece importantes dados para delineação desse território, derivando deles que, no complexo do Maciço do Morro da Cruz, as condições de produção e reprodução da existência são

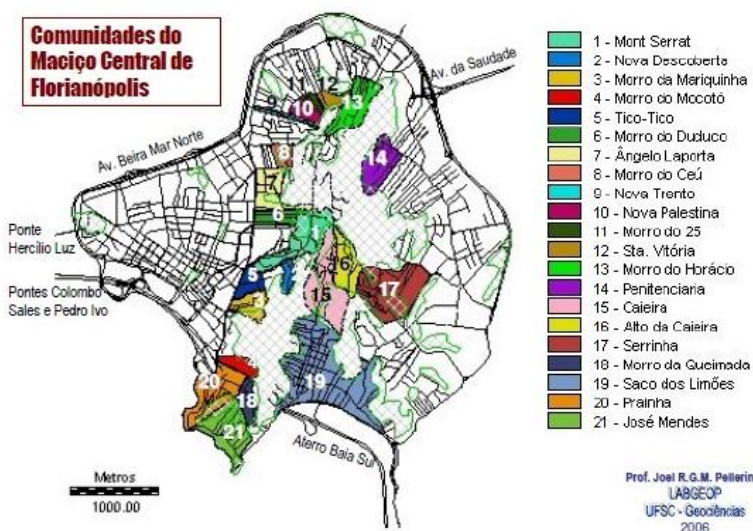
¹⁵ Fonte: IBGE, 2014.

¹⁶ Fonte: IBGE, 2014.

precárias e amparadas pelo descaso do poder público para com essas populações, pela violência e pela repressão policial.

Os morros que compõe o Maciço do Morro da Cruz são: Mont Serrat, Nova Descoberta, Mariquinha, Mocotó, Tico-Tico, Duduco (mais próximos da região central de Florianópolis); Ângelo Laporta, Morro do Céu, Nova Trento, Nova Palestina, Morro do 25, Santa Vitória, Morro do Horácio, Morro da Penitenciária (circundando os bairros de classe média da Agrônômica e Trindade); Caieira, Alto da Caieira, Morro da Queimada, Saco dos Limões, Prainha e José Mendes. Conforme a figura a seguir, podemos visualizar as disposições das comunidades:

Figura 1: Comunidades do Maciço do Morro da Cruz



Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina. Aspectos Naturais e da Urbanização do Maciço do Morro da Cruz, Departamento de Geociências, 2007.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2013), a área total do Maciço é de 2.151.000 m² com uma população estimada em 22.566 habitantes distribuídos em 17 territórios, sendo que 657.000 m² são de ocupação humana. Contudo, de acordo com Dantas (2013), não há consenso em relação ao número de habitantes dos

morros, já que algumas ocupações recentes não foram ainda devidamente catalogadas. Estima-se que há cerca de 30.000 pessoas residindo nos morros, o que equivale a quase 8% da população absoluta de Florianópolis.

O estudo de Dantas (2013) demonstra que o Maciço do Morro da Cruz possui um histórico de ocupação já delineado pela exclusão de populações. Primordialmente, a ocupação do Morro da Cruz foi realizada por proprietários rurais descendentes de açorianos. Mas, de modo geral, o desenvolvimento de moradias na região se deu pela ocupação de populações marginalizadas. Os primeiros habitantes datam do século XIX, constituídos em escravos fugidos, recém-libertos e militares pobres. Na década de 1920, decorrente das medidas higienistas públicas que baniram pobres, negros, órfãos e mendigos das áreas centrais de Florianópolis, protagonizaram uma segunda fase de ocupação dos morros. E uma terceira fase se deu nas décadas de 1950 e 1960, com a migração de população predominantemente negra de municípios vizinhos, como Biguaçu e Antônio Carlos, que buscavam emprego na construção civil durante o primeiro *boom* imobiliário em Florianópolis. Atualmente, o crescimento do setor da construção civil tem atraído também migrantes de outros estados brasileiros, especialmente da região nordeste, que se instalam em habitações nos morros.

Não somente a ocupação desses morros tem um histórico de marginalidade como também a qualidade de vida nesses territórios é precária. No documentário “Maciço” (2009), dirigido por Pedro MC, em que é filmografada a realidade de vida das pessoas que vivem nesses territórios, podemos observar flagrantes das condições precárias de moradia. São evidenciadas vielas esburacadas, com esgoto a céu aberto; acessos íngremes e penosos para pessoas idosas e com deficiência; ocupações sem energia elétrica e água potável; recolhimento irregular ou até inexistente do lixo; atendimento médico precário ou ineficiente; falta de áreas de lazer para as crianças e acessos para ônibus; além das notáveis variáveis de preconceito e estigmatização que vivem os moradores, como são denotadas nos depoimentos de diversos moradores, como taxistas que se recusam a fazer corridas para essas localidades e o fato de muitos moradores ocultarem em entrevistas de emprego o local onde moram, por temerem não serem contratados por viverem nos morros. Há também relatos da constante presença da polícia e a forte repressão com a qual ela age com os moradores, além dos problemas de narcotráfico e violência a que estão sujeitos.

No que tange aos ofícios desenvolvidos pelos moradores dos morros, Dantas (2013) evidencia que estão principalmente associados à construção civil, muito amparado pelo *boom* imobiliário que a cidade vive, artesanato, comércio (setor de vendas e serviços), trabalho doméstico, setor gastronômico (cozinheiros (as) /garçons), área educacional e à vigilância patrimonial. Em relação à escolarização dessas populações, ela é bastante reduzida, principalmente entre a população adulta: 70% dos homens e mulheres concluíram parcial ou totalmente o ensino fundamental. O que resulta no fato de que muitos deles possuem empregos precários e temporários, com salários muito baixos, sendo a construção civil a maior empregadora da mão de obra masculina (servente, pedreiro, carpinteiro); já a força de trabalho feminina se assenta, sobremaneira, no trabalho doméstico, embora ainda quase 20% das mulheres não trabalhem fora de casa. Menos da metade dos que trabalham possuem carteira assinada e mais 30% dos moradores estão desempregados.

No que tange à convivência entre os morros, os territórios que fazem parte do Maciço, apesar de se encontrarem na mesma precarização de políticas públicas, se constituem como territórios de rivalidades (amparadas pelo narcotráfico e diferenciação cultural, tangendo o histórico étnico-racial de formação de cada comunidade) e possuem fracos laços de sociabilidade. Dantas (2013) evidencia que essa fraca socialização entre os morros torna complexa a constituição de uma unidade:

[...] embora se encontrem na mesma situação no que tange à ausência de políticas públicas qualificadas no atendimento à saúde, educação, urbanização e sanitização em seus espaços de convívio. Os conflitos étnico-raciais, as brigas de gangues pelo controle de áreas do narcotráfico, acrescentam mais subsídios de complexificação diante de uma pretensa unidade político-organizativa destes territórios. (DANTAS, 2013, p.66)

Disso decorre que os moradores dos morros não possuem ainda uma unidade que os abranja, dadas às especificidades de cada território e sua organização. Essa característica delinea não somente as formas de convívio entre os morros, mas também os conflitos entre os moradores. Deduz-se, a partir disso, que a questão da violência é presença estrutural

nesses territórios. Com a fraca socialização, ficam ainda mais delimitados os conflitos, especialmente ligados ao narcotráfico. Dantas (2013, p.93) afirma que esses territórios vivem em guerra permanente, mas o mesmo não pode ser traduzido

[...] tão-somente pela associação ao narcotráfico, mas principalmente por uma política policialesca que enxerga os moradores dos morros como ‘classe perigosa’, onde a mesma precisa ser combatida não com políticas públicas, mas com repressão e extermínio. (DANTAS, 2013, p.93)

A presença de policiais militares é algo constante no Maciço do Morro da Cruz, como constata o autor, através do Batalhão de Operações Especiais (BOE), da cavalaria e de outras unidades da Polícia Militar.

Delineia-se assim a realidade das populações desses morros: delimitadas pelos conflitos violentos do narcotráfico, da fraca socialização e do policiamento constante. Para o autor, essas duas variáveis são ainda índices que convergem para a afirmativa do descaso do poder público para com essas populações. As guerras pelo controle do tráfico e a constante presença de policiais que agem com repressão aos moradores são evidentes denúncias do descaso do Estado para com os morros.

Há, ainda, uma terceira referência no que diz respeito a atuais conflitos que rondam a vida dessas populações: a especulação imobiliária que tem vivido a cidade de Florianópolis. Reivindicações de terrenos no Maciço têm sido constantes nos últimos anos, objetivando construções nessa área privilegiada que fornece visão panorâmica da Ilha de Santa Catarina. O capital imobiliário tem feito esforço para expulsar os moradores para outras áreas periféricas da Grande Florianópolis, contando com apoio ou “omissão do poder público municipal/estadual, que faz vistas grossas às condições de existência dos moradores do Maciço do Morro da Cruz”. (Dantas, 2013, p. 67).

Para além dos conflitos ligados ao narcotráfico e rivalidade entre as comunidades, fica evidenciado então um conflito recente que interfere na vida das comunidades e da própria escola. Tal interferência se tornou evidente pelo atual exemplo que se observa na realidade da E.E.B. Padre Anchieta: a construção de um empreendimento de alto padrão na mesma quadra da escola, que não só inferiu na mudança das dinâmicas de mobilidade do entorno pela alteração de mão da rua que dá

acesso à escola, como também interferiu na escola, pois a construtora de tal empreendimento se prestou a realizar reformas na escola para melhoria estética da mesma, uma vez que se encontra próxima a um futuro condomínio destinado a um público seletivo. Tal reforma tem contemplado uma segregação dos alunos, pois uma das questões principais foi a mudança da portaria da escola para outra rua, a qual, apesar de muito movimentada, o que acarreta em mais riscos à população escolar, não é mais pela rua lateral, na qual se encontra o acesso ao novo prédio da Woa.

A escola vive, nesse sentido, uma realidade de contrastes desde seu local de ocupação: ao mesmo tempo em que se encontra em um ponto privilegiado em área nobre da cidade, é um ponto que faz o intermédio entre empreendimentos de alto padrão e a realidade dos morros. Assim, além estar inserida num contexto social de precariedades e receber alunos provindos dessa realidade, a escola se insere num cenário de conflitos, permeados não somente pela violência e precariedades dos territórios dos morros, mas também pelos gerados pela especulação imobiliária, que conjuntamente com todos os outros fatores, interferem e também ditam as dinâmicas da escola.

2.2 A E.E.B. Padre Anchieta: histórico e estruturas

Figura 2: Portaria da E.E.B. Padre Anchieta, após reforma.



Fonte: Google Street View, março de 2014.

A Escola de Educação Básica Padre Anchieta localiza-se na Rua Rui Barbosa, número 525, no bairro Agrônômica, em Florianópolis, ocupando um ponto de intermédio entre uma área nobre da cidade (Avenida Beiramar Norte) e uma região de morros e comunidades constituintes do Maciço do Morro da Cruz, como Morro do Horácio, Morro do 25, Morro do Céu, Morro da Penitenciária, entre outros. A escola atende, sobretudo, alunos provindos dessas comunidades.

O histórico da escola começa por sua constituição enquanto grupo escolar vinculado à Arquidiocese. No PPP da E.E.B. Padre Anchieta há sua história, que começou em 1929, quando o Arcebispo D. Joaquim Domingues de Oliveira, comprou uma casa na localidade de Pedra Grande e fundou a Escola São Luiz. A partir de 1934, essa escola passou a categoria de Grupo Escolar, com a denominação de Grupo Escolar Arquidiocese Padre Anchieta, já sob a responsabilidade do Estado de Santa Catarina. O prédio onde funcionava a escola e o mobiliário pertencia à Mitra Metropolitana. Na década de 1970, a escola passou a funcionar em prédio próprio, ao lado do educandário XXV de Novembro, construído pelo governador Ivo Silveira com o nome de Grupo Escolar Arquidiocesano Padre Anchieta, em área cedida pelo Educandário. Nesse mesmo período, passou a oferecer a 5ª série, 6ª série, 7ª e 8ª séries. Foi só em 1985 que a escola passou a oferecer o segundo grau.

A escola faz parte da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC)¹⁷ desde o ano de 2002, porém esteve afastada dessa Comissão entre os anos de 2008 e 2009, período

¹⁷ A CE/FMMC foi formada no ano de 2000, a partir de uma iniciativa do coordenador-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Vilson Groh. Ele convidou as escolas públicas que atendiam aos morros Florianópolis com objetivo de debater a problemática da violência nos morros e nas escolas, fruto do narcotráfico. Em sua fundação, a CE/FMMC contou com apoio da Secretaria de Segurança Pública, Polícia Rodoviária, Ministério Público e outras secretarias de Estado para discussão sobre as principais dificuldades estruturais dos territórios do Maciço do Morro da Cruz. Assim, a CE/FMMC teve origem num processo de debates sobre o distanciamento das escolas em relação à realidade dos morros. Atualmente, a CE/FMMC atua ativamente na formação continuada dos professores das escolas vinculadas, em reivindicações junto à Secretaria de Educação e mantém ações como a “Pacto das águas”, “Mostra Ambiental” e “Mostra Cultural”, contemplando as comunidades dos territórios do Maciço do Morro da Cruz. (Dantas, 2013).

em que deu prioridade à formação política de seus educadores. Tal fato ocorreu porque a escola não segue os mesmos eixos temáticos de formação continuada discutidos pela CE/FMMC, e tem como referência o materialismo histórico dialético¹⁸.

Atualmente, na composição da organização escolar, os alunos são distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em 2013, estavam matriculados na escola 805 alunos, desses, 325 no ensino fundamental, da primeira à quarta série; 277 no ensino fundamental, da quinta à oitava série; e 203 no ensino médio¹⁹.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com um prédio grande e amplas instalações. A atual reforma oferecida pela construtora Woa²⁰, em decorrência do empreendimento que a mesma realiza nas proximidades, melhorou bastante a fachada da escola, porém as instalações internas têm sido alvo de queixas de professores e alunos por estarem depredadas e os consertos sendo feitos nas “coxas”. Em depoimento, uma professora revelou que está muito mal feito o conserto das portas das salas, as quais os alunos conseguem retirar a espuma que foi colocada e não recebeu acabamento final.

As instalações da escola contam com um amplo auditório, um ginásio, uma sala de vídeo, um laboratório de informática com 28 computadores para uso dos alunos, uma biblioteca, um laboratório de ciências, sala de professores, sala de artes, vinte e uma salas de aulas,

¹⁸ De acordo com Dantas (2013), a escola não optou, nesse período, pela formação continuada da CE/FMMC, pois esta não possuía diretrizes claras de formação política e seu referencial teórico-metodológico era bastante eclético do ponto de vista pedagógico.

¹⁹ Fonte: Censo Escolar Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/06/2014.

²⁰ A construtora Woa, pertencente ao grupo Koerich, está construindo, nas intermediações da escola, um condomínio residencial de alto padrão. A construtora também é responsável pela exposição Casa Cor, também próxima à escola. A reforma está sendo financiada pela construtora para melhoria da estrutura da escola, porém o que se observa é que a maior atenção foi dada à fachada, por fins estéticos para sublimar o contraste entre os prédios. A construtora também, durante um tempo, fechou a via de acesso à escola, fazendo com que alunos e professores entrassem por outro lado. Atualmente, a rua também foi reformada e sua mão foi alterada, para atender à construção. De acordo com depoimento de uma professora, a construtora não só está reformando a escola como interferindo em sua estrutura, como o caso de, ao reformar o estacionamento, ter reduzido o número de vagas para carros de professores e pais de alunos.

secretaria, cozinha, refeitório, um consultório odontológico (desativado), sala para assuntos educacionais, sala de administração, sala de direção, seis banheiros para alunos e dois para professores. A escola também conta com 59 funcionários, desde direção e administração escolar, até professores, merendeira, vigilante e zelador.

Apesar de os espaços educativos serem amplos e bons, percebe-se que os mesmos se encontram em estado precário para uso. A sala do grêmio estudantil atualmente virou depósito de mobílias escolares, a rádio-escola também se encontra desativada e os computadores do laboratório de informática precisam de constante manutenção, poucos funcionam e isso faz com que a sala fique mais tempo fechada que aberta aos alunos. A escola, apesar de estar recebendo uma reforma da iniciativa privada, precisa de reformas mais pontuais de seus espaços de ensino, bem como atualização e manutenção de equipamentos.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola começou a ser elaborado no ano de 1997, em decorrência de uma imposição legislativa referente à nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996). Porém, foi apenas em 1999 que professores voluntários elaboraram um projeto que contemplou questões colocadas por pais, professores e estudantes, organizando uma série de dados no sentido de conhecer a realidade das famílias residentes nos morros e atendidas pela escola. A atual organização curricular da escola, de acordo com o PPP, está baseada em eixos temáticos, que são definidos pelo corpo docente a cada início de ano letivo.

Data de 2012 o PPP mais recente da E.E.B. Padre Anchieta. Nele, está pontuado como objetivo discutir “a escola que temos” e “a escola que pretendemos ter”. Há uma forte influência de Vygostki no projeto em que se busca entender o ser humano como ser social e histórico. No documento também consta a participação da escola na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz e, por isso, deve participar de reuniões mensais com as demais escolas que compõem o Fórum para discutir a formação continuada dos professores e exigir melhorias junto à Secretaria de Educação.

Apesar de ser fácil o acesso ao PPP junto à direção, nota-se que na escola atualmente não se encontra uma organização para se debater o mesmo junto aos professores e a comunidade. Em conversa com uma professora, foi relatado que muitos docentes não têm contato com o documento e realizam seu trabalho sem o terem lido. Dantas (2013) aponta que essa questão se apresenta em muitas outras escolas

vinculadas à CE/FMMC e é um fator resultante da dificuldade de articulação da equipe pedagógica com as comunidades.

Ressalta-se aqui uma grande dificuldade que as escolas associadas à CE/FMMC apresentam em mobilizar a sua equipe pedagógica e os territórios dos morros na organização dos princípios filosóficos e pedagógicos que estruturarão os PPPs de suas respectivas unidades de ensino. Tal dificuldade reside, sobretudo, na disposição dos ‘tempos escolares’, mais voltados às questões administrativas do que propriamente às questões pedagógicas. (DANTAS, 2013, p.219).

Disso decorre que atualmente o PPP vem sendo elaborado sem um debate amplo entre comunidade e escola. Os próprios professores muitas vezes não têm contato ou acesso ao material e elaboram seu trabalho pedagógico sem amparo do PPP. Há ainda na escola disputas internas, como apontadas por uma professora entrevistada, e como Dantas (2013) apresenta em seu trabalho: a direção da escola não é eleita diretamente, o que gera discussões e embates, motivadas por grupos de professores e funcionários que de um lado exigem eleições e do outro apoiam a atual gestão.

Relacionado especificamente ao trabalho docente na escola Padre Anchieta, observa-se ainda como fator predominante para a qualidade precária do ensino o fato de que muitos dos professores são ACT (Admitido em Caráter Temporário), o que compromete a continuidade de trabalhos pedagógicos na escola. Do atual quadro de professores da escola, 30 são efetivos e 20 são ACTs²¹. Na disciplina de Sociologia, em especial, o trabalho pedagógico fica comprometido, pois a cada ano entra um professor ACT diferente, impedindo a continuidade do trabalho pedagógico iniciado com as turmas pelo professor do ano anterior.

Todavia, o grande número de professores ACTs não é uma condição exclusiva da E. E. B. Padre Anchieta; a rede estadual de ensino de Santa Catarina é marcada por essa mesma condição. Dados da Diretoria de Desenvolvimento Humano, da Secretaria do Estado da Educação, em março de 2011, contabilizaram 21.979 professores

²¹ Dado obtido no período de estágio quando foi feito um levantamento sobre o colégio.

efetivos e 16.370 professores ACT's, estes representando então 43% dos professores da educação básica estadual, nos níveis infantil, fundamental e médio²².

A escola lida ainda com uma realidade de violência que muitas vezes adentra seus muros. A convivência entre os alunos não se limita apenas ao ambiente do colégio, e em alguns casos rivalidades entre os morros próximos ao colégio acabam por influenciar diretamente nas aulas. Durante o período de estágio (2013) foi vivenciado um fato que delineou bem essa situação: houve uma briga entre alunos na escola, a diretora chamou-os para resolver a situação, mas após a conversa esses mesmos alunos brigaram do lado de fora. Um deles utilizou um canivete durante a briga e machucou muito o outro aluno.

A briga reacendeu antigas rivalidades entre o Morro do 25 e Morro do Horácio, o que resultou em ameaça à escola e aos alunos. Nesse ocorrido, alunos e professores ficaram em estado de choque, o que fez com que muitos alunos deixassem de frequentar as aulas durante alguns dias ou saíssem do colégio mais cedo.

Logo após a briga, familiares do aluno que apanhou invadiram o colégio para tentar se vingar da família do outro menino. Armados, eles entraram no colégio no período da tarde para procurar uma menina de seis anos, irmã desse aluno. A direção teve que chamar a polícia para retirar os familiares de dentro da escola.

Em reunião com os pais, realizada logo após o ocorrido, a direção, professores e pais entraram em comum acordo sobre solicitar ao Ministério Público policiamento nos portões e no interior da escola.

Diante desses tipos de situações, fica evidenciado que a escola vive uma realidade permeada pela precariedade e pela violência, que interferem em seu funcionamento e na dinâmica de ensino e aprendizagem dos alunos. Em depoimento, uma professora revelou que a escola não sabe ainda como lidar com casos de violência e sua alternativa é sempre o policiamento, contando com um telefone para ligações diretas para a polícia quando esses casos ocorrem.

Assim, a escola se constitui como um exemplo da escola pública que é cenário de precariedades, de rivalidades e problemas que prejudicam seu funcionamento e trabalho pedagógico. Desde o fato de depender de reformas providas da iniciativa privada até ser palco e

²² Dado retirado do relatório “Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina” In: Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP - Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão , 7 a 11 de maio de 2012.

refém da violência social, ela denota o aspecto da escola pública que muitas vezes não cumpre sua função por uma rede de políticas que não tem dado à educação básica e às escolas públicas o devido suporte.

2.3 Ensino Médio noturno e seus atores

Em se tratando do Ensino Médio noturno, tais precariedades ficam mais evidenciadas na E.E.B. Padre Anchieta. O número de funcionários é bruscamente reduzido, a sala de informática, biblioteca e laboratório de ciências não funcionam por falta de funcionário disponível para o período. O acesso à direção é dificultado porque a diretora raramente se encontra na escola nesse turno, os alunos não têm educação física, não podendo usufruir da quadra de esportes e para uso da sala de vídeo se torna necessário agendamento para retirada da chave.

Em se tratando da questão da violência, eles são ainda mais prejudicados, pois no período da noite não há muita segurança na escola e apenas um funcionário exerce a função de vigilante. O medo gerado por alguns episódios de violência acarreta que muitos alunos falem as aulas, ou até mesmo as aulas são suspensas, prejudicando o trabalho pedagógico dos professores.

No período noturno também há menor número de alunos. Existem apenas três turmas do Ensino Médio, uma de cada série do Ensino Médio. Em questão de infraestrutura e público alvo do turno noturno, a escola apresenta aspectos que são reafirmativos do ensino noturno e seus atores, conforme já avaliado. Em questionários aplicados com os alunos, das três turmas do ensino médio nesse turno, foram obtidos dados que delineiam esse aspecto.

Um primeiro fator que demarca a defasagem desse turno de ensino foi evidenciado já no dia em que os questionários foram aplicados: das três turmas do ensino médio no período noturno, havia apenas 18 alunos na escola; 3 da turma do primeiro ano, 9 da turma do segundo ano e 6 da turma do terceiro ano. Das três turmas, na lista de chamada da professora, há em média 20 alunos matriculados em cada. Essa primeira constatação revela que, no período noturno, há a maior quantidade de faltas/evasão.

No que diz respeito ao perfil dos alunos, é possível afirmar que é seguido o padrão do perfil do aluno do ensino noturno. Em grande maioria, são alunos provindos de classes populares, cujo nível de escolarização familiar é baixo, conforme as tabelas a seguir:

Tabela 5: Escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno

Escolaridade do pai	Frequência²³
Alfabetizado	1 (5%)
Ensino Fundamental incompleto	9 (50%)
Ensino Fundamental completo	1 (5%)
Ensino Médio incompleto	1 (5%)
Ensino Médio completo	2 (11%)
Ensino Superior completo	1 (5%)
Não sabe/não respondeu	3 (16%)
Total	18 (100%)

Fonte: Pesquisa de campo

Também, no que refere à escolaridade da mãe:

Tabela 6: Escolaridade das mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno

Escolaridade da mãe	Frequência
Ensino Fundamental incompleto	13 (72%)
Ensino Fundamental completo	1 (5%)
Ensino Médio incompleto	1 (5%)
Ensino Médio completo	1 (5%)
Ensino Superior completo	2 (11%)
Total	18 (100%)

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados apontam que a origem familiar desses jovens denota uma baixa escolarização, mas também desenha um patamar propiciado pela expansão do ensino médio. A escolaridade dos pais revela que muitos desses alunos vêm de uma defasada história de escolarização familiar, e se hoje eles já apresentam uma escolarização avançada em relação aos próprios pais, é uma das evidências tanto da expansão do ensino médio, alavancada nos anos 1990, como também do ensino noturno, que proporciona a esses jovens uma oportunidade de escolarização, mesmo que problemática.

Outro dado que denota a origem social dos alunos é a profissão dos pais. É observável que as profissões dos pais e mães ou responsáveis

²³ Porcentagens em valores aproximados, para todas as tabelas.

são aquelas mais comuns à sua classe social e também das populações de periferia:

Tabela 7: Profissão dos pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno

Profissão	Frequência	%
Zelador	1	5
Frentista	1	5
Garçom	1	5
Decorador	1	5
Guarda noturno	1	5
Operário	1	5
Técnico em manutenção	1	5
Pedreiro	2	11
Vigilante	1	5
Mecânico	1	5
Não sabe/não respondeu	7	38
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 8: Profissão das mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio noturno

Profissão	Frequência	(%)
Empregada doméstica	6	33
Professora	1	5
Cozinheira	1	5
Comerciante	1	5
Vendedora	1	5
Auxiliar de cozinha	1	5
Auxiliar administrativo	1	5
Serviços gerais	1	5
Autônoma	1	5
Dona de casa	1	5
Auxiliar de limpeza	1	5
Não sabe/não respondeu	2	11
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que os alunos provêm de famílias de baixa renda, estando os pais empregados em grande parte do setor de serviços. Os pais em grande parte se encontram na área da construção civil (pedreiro, operário) e outras de baixo *status*, no que se refere a prestígio social, como frentista e zelador. As mães se assomam em número em trabalhos no setor de limpeza (empregada doméstica, auxiliar de limpeza, serviços gerais) e também no comércio (vendedora, comerciante).

No que diz respeito ao local de moradia dos estudantes, todos moram nas redondezas do colégio e bairros/morros vizinhos. Apenas um estudante afirmou morar no bairro Serraria, do município de São José, bairro também de região periférica.

Tabela 9: Local de moradia dos alunos do Ensino Médio noturno

Local de moradia (bairro)	Frequência	%
Agronômica	13	72
Centro	1	5
Morro do 25	1	5
Saco dos Limões	1	5
Serraria	1	5
Não respondeu	1	5
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo

Constata-se que, dos alunos questionados, a grande maioria (cerca de 72%) reside próximo à escola (Agronômica) e também do restante a maioria reside nos arredores (Centro, Morro do 25), bairros localizados na região do Maciço do Morro da Cruz. O bairro Saco dos Limões, embora não tão próximo, também se constitui como território do Maciço. Disso conclui-se que estes alunos estão inseridos nas dinâmicas sociais dos territórios do Maciço e convivem com as precariedades das condições de vida nesses territórios.

Quando se fala do ensino noturno, uma característica marcante dos alunos desse turno que se revela é a condição, de grande parte deles, de serem trabalhadores. Tal fato se reafirmou nos questionários com os alunos do ensino médio noturno da E.E.B. Padre Anchieta, quando perguntado se eles trabalhavam.

Tabela 10: Número de alunos do Ensino Médio noturno que trabalham

Atualmente, você está trabalhando?	Frequência	%
Sim	15	83
Não	3	17
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Evidencia-se que, assim como na análise bibliográfica, grande parte dos estudantes que frequentam o turno noturno (83%) vivencia a realidade do trabalho. Historicamente, o perfil do aluno que cursa a escola noturna é de uma pessoa da classe trabalhadora, inserida no mercado de trabalho (formal ou informal) ou com perspectivas de entrar no mercado de trabalho. Em sua maioria, exercem funções que não exigem uma escolaridade específica, ou aquelas que mais enquadram jovens ainda em idade escolar. Grande parte das ocupações desses alunos se encontra no setor de serviços:

Tabela 11: Funções exercidas pelos alunos do Ensino Médio noturno que trabalham

Cargo/função exercida	Frequência	%
Teleatendente	1	6
Atendente	2	13
Treinadora	1	6
Secretária de consultório	1	6
Auxiliar de produção	1	6
Vendedora	1	6
Auxiliar administrativo	2	13
Auxiliar de limpezas gerais	1	6
Banco	1	6
Jovem aprendiz	1	6
Estágio	1	6
Não especificou	2	13
Total	15	100

Fonte: Pesquisa de campo

Assim, dos 15 alunos que afirmaram trabalhar, há um forte contingente no setor de serviços, em cargos como teleatendente, atendente, secretária, auxiliar de limpeza e vendedora. São alunos que cumprem jornadas de trabalho muitas vezes exaustivas, que buscam a escola noturna para conciliar estudos com trabalho. É um contingente de alunos trabalhadores que vivem num tempo limite, tanto para atender às exigências das horas de trabalho, quanto para dispor de tempo para se manter na escola, mesmo que em condições precárias. Fica claro, ao se perguntar por que procuram a escola noturna, que o que busca, em maioria, é conciliar estudos com trabalho.

Tabela 12: Por que os alunos escolheram o turno noturno para frequentar a escola

Motivo	Frequência	%
Porque trabalha durante o dia	14	78
Porque é mais fácil/mas tranquilo	3	16
Porque não conseguiu vaga em outro turno	1	5
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados evidenciam o que a bibliografia deu suporte: a busca do ensino noturno se dá pelo jovem trabalhador, que busca conciliar a escolarização com sua realidade de trabalho. Porém, para além disso, se evidencia a busca por esse turno por ser “mais fácil/mas tranquilo”, que evidencia a característica que Silva (2013) denominou do ensino noturno: um turno que sofre flexibilização de conteúdos e se torna facilitador, que leva muitos alunos a procurar esse turno por essa razão.

A característica de serem alunos trabalhadores fica também evidente quando questionados sobre o porquê de estarem cursando o Ensino Médio. Há um número considerável de alunos que respondem que buscam a entrada no Ensino Superior, mas também se evidencia a necessidade desse nível de ensino para melhor se encaixar no mercado de trabalho.

Tabela 13: Por que os alunos do turno noturno estão cursando o ensino médio

Motivo	Frequência	%
Para prestar vestibular	9	50
Para conseguir um emprego melhor	4	22
Para terminar a escola	1	5
Para ter um futuro melhor	2	11
Para ter mais sabedoria	1	5
Não respondeu	1	5
Total	18	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados delineiam que o ensino médio noturno atende a alunos com demandas mais diretamente relacionadas a necessidade de se integrar, melhorar sua condição ou simplesmente permanecer no mercado de trabalho, mas também com busca por melhor escolarização, seja para buscar o ensino superior, seja para concluir um nível de ensino que ultrapassa o histórico familiar de baixa escolaridade. Porém, a maioria dos alunos desse turno ainda possui a especificidade de serem alunos-trabalhadores, e com isso espera-se da escola que ela dê conta dessa condição, ao mesmo tempo em que forneça uma educação que propicie aos alunos pleitear outros níveis de escolaridade.

Essa realidade e perfil dos alunos do turno noturno da E.E.B. Padre Anchieta ajuda a denunciar ainda outro fator inerente à escola noturna, que reforça a defasagem que essa modalidade de ensino sofre. Todos esses fatores que demarcam o perfil do aluno do ensino médio – trabalhador, índices de evasão, reprovação e repetência – se refletem na taxa de distorção idade-série, que na escola se apresenta bastante alto:

Tabela 14: Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para o Ensino Médio, na E.E.B. Padre Anchieta, de 2006 até 2013.

Total	1º ano E.M.	2º ano E.M.	3º ano E.M.
44%	45%	51%	33%

Fonte: Inep, 2013. Organizado por Meritt, 2014²⁴.

²⁴ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/222844-eeb-padre-anchieta/distorcao-idade->

Esses índices podem ser evidenciados quando analisamos as idades dos alunos respondentes dos questionários. Como representado na tabela acima, a maior taxa de distorção idade-série se concentra no 2º ano do ensino médio.

Tabela 15: Faixa etária dos alunos do Ensino Médio noturno, por séries.

Faixa etária por séries					
1º ano E.M.		2º ano E.M.		3º ano E.M.	
Idade	Frequência	Idade	Frequência	Idade	Frequência
14	1	15	1	17	2
<u>16</u>	<u>1</u>	16	1	<u>18</u>	<u>3</u>
<u>19</u>	<u>1</u>	<u>17</u>	<u>4</u>	<u>19</u>	<u>1</u>
		<u>18</u>	<u>2</u>		
		<u>20</u>	<u>1</u>		
Total	3	Total	9	Total	6

Fonte: Pesquisa de campo.

O perfil dos alunos do ensino médio noturno da E.E.B. Padre Anchieta confirma o que a literatura afirma sobre esse turno de ensino: em grande parte, os alunos que demandam esse turno são trabalhadores, que encontram a escola noturna como única alternativa de dar continuidade aos estudos, conciliando-os com o trabalho; boa parte desses estudantes trabalhadores é oriunda de áreas mais periféricas e de famílias com históricos de escolarização baixa e trabalhos de menor remuneração e reconhecimento social, ou até mesmo trabalhos informais; muitos desses jovens buscam, na escola, uma alternativa de “futuro melhor”, ao mesmo tempo em que vivem essa escolarização que ocorre de forma precária; há uma grande taxa de distorção idade-série, que pode ser explicada pela dificuldade de escolarização desses jovens, amparadas por fatores como trabalho e índices de evasão e repetência altos; e, ainda, com relação à escola Padre Anchieta, com o intermédio da violência, que interfere nos trabalhos e funcionamento da escola.

Quando questionados sobre os pontos em que a escola deixa a desejar para esses alunos, os mesmos levantam pontos de fundamental importância na análise das precariedades do ensino noturno:

Tabela 16: Pontos de reclamação sobre a escola levantados pelos alunos do Ensino Médio noturno.

Fator apontado	Frequência	Pontos de reclamação
Direção	4	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora muito ausente; • Dificuldade de acesso à diretora/coordenação.
Ensino	4	<ul style="list-style-type: none"> • Faltam aulas mais dinâmicas/aulas fora da sala; • Falta preparar mais os alunos para o vestibular; • Precisam melhorar os métodos de ensino.
Estrutura	2	<ul style="list-style-type: none"> • Faltam materiais esportivos; • Falta segurança • Muita violência • Falta de interesse na educação.
Alunos	2	<ul style="list-style-type: none"> • Muita bagunça; • Falta os alunos terem postura de alunos.

Fonte: Pesquisa de campo

Com esses dados, fica constatado que os próprios alunos já reconhecem a defasagem do ensino que recebem e a precariedade que enfrenta não só a escola noturna, mas a escola pública em geral. Porém, sua participação para discussão desses problemas da escola também se encontra defasada, uma vez que atualmente a escola não possui um grêmio estudantil, em parte porque a sala destinada a essa atividade se transformou em depósito, além de que faltam lideranças entre os alunos para articulação do grêmio. No início do estágio, em 2013, havia um grupo de alunos que demonstravam fortes intenções de formar um Grêmio Estudantil na escola, porém a ideia se desfez devido a alguns fatores como a dificuldade dos alunos de se encontrarem nos finais de semana e duas das alunas que encabeçavam o projeto terem sido transferidas da escola.

Os dados levantados na E.E.B. Padre Anchieta que traçaram o perfil dos alunos se constituem como ferramentas de fortalecimento das características do ensino noturno que a bibliografia já apontava: as

especificidades desse turno, de seu alunado e das estruturas em que ele está condicionado a ocorrer. Evidencia-se assim mais uma vez que fica uma lacuna em relação a essa modalidade de ensino, que a escola ainda não está conseguindo sanar. E é sobre essas condições que o trabalho docente em Sociologia está constituído, ampliando a lacuna da precariedade para a dimensão específica do trabalho pedagógico.

2.4 Trabalho docente na estrutura de precarização

Tratar das precariedades do ensino noturno requer uma análise sobre as condições que estão dadas ao professor e seu trabalho, afinal, tais prerrogativas estão também condicionadas pela realidade do ensino. Para se compreender tais prerrogativas é preciso então tomar a análise e como está constituído o trabalho docente.

Para isso, Kuenzer (2011) fornece importantes instrumentos de análise para se compreender como o trabalho docente está constituído. É preciso compreender, segundo a autora, que o trabalho docente está inscrito no âmbito do trabalho capitalista. Disso se denota que o exercício da docência é parte da totalidade constituída pelo trabalho capitalista, estando submetido à lógica e às contradições do capitalismo. Ou seja: o trabalho docente não foge da dupla face do capitalismo: produzir valores de uso e valores de troca. Para a autora, essa dupla face denota uma relação dialética, em que o trabalho, por um lado, é um exercício qualificador, prazeroso; e ao mesmo tempo, desqualificador e explorador.

Decorre dessa afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão as demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. (KUENZER, 2011, p.677)

Ou seja, embora o trabalho docente tenha como finalidade a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. Porém, embora submetido à lógica do trabalho capitalista, o trabalho docente se constitui com uma peculiaridade: o trabalho docente é um trabalho imaterial, uma vez que não é possível separar o produtor de seu produto. O fato de esse trabalho ser imaterial não denota que ele seja improdutivo. Conforme a autora aborda, ele se articula na lógica da acumulação, seja pela produção de excedente nas instituições privadas, seja pela atuação em currículos que segmentam a formação, reafirmando diferenças de classe, seja pela reprodução de disciplinamento com qualificação necessária para atender demandas do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, o professor se constitui como qualquer trabalhador sob a lógica do capitalismo: ele vende sua força de trabalho para uma instituição, que vai determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o através de um salário; com isso, se torna um trabalho controlado, intenso e precarizado, e, portanto, explorado, visando o acúmulo de capital para proprietários das empresas de ensino, ou controlar gastos públicos, no caso de instituições públicas. Em relação com outros trabalhadores, o trabalho docente, nas relações de assalariamento com as suas consequências, como a precarização e intensificação do trabalho, são idênticas.

O trabalho docente, por se constituir como trabalho não material, forneceria ao professor certa autonomia para realizar um trabalho que articulasse os estudantes na esfera de reconhecer essas contradições do sistema capitalista e os articulasse para a real transformação social. Porém, segundo Kuenzer (2011), a tendência à mercantilização do trabalho docente tem se tornado uma característica cada vez mais presente, reduzindo as possibilidades de intervenção criativa e independente dos profissionais, mesmo que essa natureza não material pudesse lhes conferir algum grau de autonomia:

[...] a potencial resistência deste tipo de trabalho não material, a submeter-se as leis da exploração capitalista, tende a cair por terra, uma vez que os docentes são, como os demais trabalhadores, atingidos pela crise do trabalho, que se materializa pela intensificação de atividades precarizadas. Em decorrência, os docentes acabam vendendo sua força de trabalho para, em condições precárias, objetivar um resultado com o qual, na maioria das

vezes, não concordam. Ou seja, através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não o fruto da coincidência entre a sua subjetividade, a sua consciência e as condições materiais de existência, no sentido da construção de um projeto de transformação da sociedade. (KUENZER, 2011, p.680)

Assim, as atuais condições do trabalho docente não convergem para que seja um trabalho transformador e autônomo. Regido pela lógica do trabalho capitalista, ele se realiza como um trabalho precário e alienante. Tal alienação do trabalho docente resulta na conduta de muitos professores em reações da desistência, as quais, segundo Codo (1999), citado por Kuenzer (2011), são entendidas como a perda de sentido do trabalho e descompromisso com a organização em que atuam e com os destinatários de seu trabalho²⁵.

O descompromisso dos professores para com seu trabalho está, por sua vez, alicerçado pelas doenças ocupacionais e sofrimentos provenientes de seu trabalho, inserido na lógica do trabalho capitalista. Do ponto de vista da mercantilização, os docentes não se diferem dos demais trabalhadores, sendo igualmente superexplorados, porém, o fato de serem trabalhadores não materiais lhes confere especificidades que aumentam as possibilidades de sofrimento no trabalho e a maior vulnerabilidade às doenças ocupacionais, bem como a desistência.

²⁵ De acordo com Codo (1999), a síndrome Burnout, ou síndrome da desistência, se caracteriza por três fatores: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho. O desgaste do vínculo afetivo com o trabalho leva ao sentimento de exaustão emocional. Disso decorre que os trabalhadores, mesmo querendo, já não conseguem dar mais de si no trabalho. É uma situação de total esgotamento de energia física ou psicológica. O professor se torna incapaz de ter a empatia necessária para transmissão do conhecimento e ainda sofre de ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, exaustão física e emocional. O termo Burnout foi empregado pelo psicólogo clínico Freudenberg na década de 1970, quando o mesmo descreveu um indivíduo com *burnout* como estando frustrado ou com fadiga desencadeada pelo investimento em determinada causa, modo de vida ou relacionamento que não correspondeu às expectativas. N.A.

A síndrome da desistência pode ser definida como resultante do sofrimento decorrente da contradição entre a consciência do que pode e deve fazer e o que efetivamente se consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; e a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria. (KUENZER, 2011, apud CODO, 1999, p.682).

Assim, caracterizando o trabalho do professor, ele se confirma na tensão entre trabalho geral, qualificador, transformador; e trabalho capitalista, mercadoria comparada para valorização do capital, que no cenário se constitui na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa contradição, constituinte do trabalho não material, é uma das condições que traz sofrimento e não realização, se não for adequadamente enfrentada, seja pela qualificação dos profissionais, seja pela organização coletiva do trabalho. Essa dimensão, aliada a outras, características das formas de assalariamento (salários baixos, condições precárias de trabalho, intensificação, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo, etc.) causa a síndrome da desistência, que se constitui nas atitudes negativas em relação ao trabalho, falta de envolvimento pessoal para com o trabalho e assim por diante. (Kuenzer, 2011). Pode-se inferir, com clareza, que essas condições produzem sérias consequências sobre a qualidade de ensino.

Além disso, há uma série de fatores relacionados ao trabalho do professor, em especial no ensino noturno, que ao comprometerem a qualidade de trabalho pedagógico, também são responsáveis por desestimular a docência como campo de atuação profissional de novos licenciandos. Para Pucci (1995, p.68) “Prolongada jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não reconhecimento pelo esforço despendido, falta de recursos materiais e didáticos, responsabilidade pelo cumprimento do dever, baixo nível dos alunos” [...] são algumas causas não somente da precarização do trabalho docente, mas também do cansaço físico e mental gerado pela profissão.

Caracterizado o trabalho docente como mais uma das sérias precariedades que o ensino sofre, é preciso alertar para a melhoria das condições de trabalho, que devem ser iniciadas na transformação das condições materiais em que o mesmo se realiza.

2.4.1 A voz das professoras da E.E.B. Padre Anchieta

Se tratando do trabalho docente na E.E.B. Padre Anchieta há algumas constatações interessantes sobre o trabalho docente no período noturno na escola, ao mesmo tempo em que há outras que reafirmam a precariedade que o trabalho docente vem sofrendo, sobretudo no ensino noturno. Com finalidade de averiguar estruturas da escola e o trabalho docente que é realizado na mesma, foram entrevistadas três professoras de Sociologia, duas professoras ACTs e uma efetiva. Já se ressalta que a escola trabalha com considerável número de professores ACT, especialmente na disciplina de Sociologia. Atualmente, a professora da disciplina é efetiva concursada, porém gestante, o que implicará que até final do ano ela sairá da escola pela licença maternidade, e em seu período de licença a escola deverá contratar outro professor temporário.

As outras duas professoras entrevistadas trabalharam como ACT, uma no período de 2013 e a outra no primeiro trimestre de 2014, quando saiu da escola para a entrada da professora efetiva. Atualmente, ela dá aula em outra escola pública, que também atende alunos provindos do Maciço do Morro da Cruz.

Quando perguntadas sobre a estrutura da escola, houve um consenso no que toca que a escola num geral e especialmente no turno noturno, sofre sérias carências de infraestrutura.

Desde o ventilador, que é impossível ter uma aula, é um calor insuportável e os ventiladores estão quebrados [...] de fato, tem uma falta de estrutura do estado, mas também quando tem aquilo os alunos depredam [...] Pintam a escola inteira, mas não adianta, você tem a escola pintada mas não tem uma série de outras condições para que essa escola se mantenha pintada, ou organizada. (J., 2013)

A falta de investimento do Estado na infraestrutura da escola acarretou ainda que, com a reforma oferecida pela construtora Woa, a escola ficou refém da infraestrutura que a empresa está oferecendo, e mais, fica contando com que ela cuide de tudo. Como apareceu na fala de uma professora:

Eles fizeram a reforma, mas eles fazem a reforma do jeito que eles quiserem, aliás, eles fazem o que

querem o que não querem dentro da escola, inclusive eles cortaram metade do estacionamento, eles estão querendo recuar uma parte da escola, a Woa faz umas pequenas reformas em troca de poder escolher o que faz lá dentro. E é bem complicado porque a escola, a impressão que dá nesse caso, a escola tá contando com as coisas que a Woa vai fazer, mas a Woa não faz.[...] Então a estrutura física pra eles é bem grave assim, porque eles não tem muita estrutura e a Woa continua e mesmo assim eles ainda contam, a direção, a escola em geral acaba contando com a Woa.(C., 2014)

As falas das professoras denotam que a escola sofre de uma infraestrutura bastante precária, e quando recebe algum investimento privado, fica refém desse investimento, que começa a tomar decisões dentro da escola, condicionando-a a uma estrutura ainda mais precária.

Outro fator apontado é a questão da violência dentro e nos arredores da escola. Porém, para as professoras, essa violência que adentra a escola se apresenta pelos problemas estruturais sociais geradores da violência e da dificuldade da própria escola em lidar com esses problemas.

[...] na verdade eles são criados pela vida e a vida oferece muita violência para eles... Tem falta de estrutura, faltam condições, e isso é um fato, um fato de condições econômicas. [...] Então, é um sistema violento, e isso vai refletir aqui dentro, o sistema é violento e reflete numa escola violenta, e a violência simbólica, não é necessariamente uma violência física, entende...(J.,2013)

E eles falam que a questão da violência é muito forte e com isso tem que começar a trabalhar, mas chega lá dentro eles gritam com os alunos, gritam com os professores, gritam com todo mundo, aí, bom, a escola não sabe lidar com o problema da violência, nem professor, nem direção, nem ninguém assim, e é muito complicado, é uma questão delicada, eles

reclamam da violência mas também não conseguem lidar.(C., 2014)

Aqui na Pe. Anchieta tem esses alunos que vem da periferia, dos morros, que eles tem rixas, que estão em contato com essa realidade violenta, social. (M., 2014)

Assim, o problema da violência aparece como um fator estruturante das dinâmicas da escola. E o fato de a escola não saber lidar com isso reflete uma falha estrutural que, de alguma forma, interfere na qualidade do trabalho que pode ser ali realizado.

Em se tratando do turno noturno, as três professoras convergem suas opiniões de que este se constitui um turno melhor para se trabalhar, pelas particularidades dos alunos que frequentam o turno. Apesar de as estruturas físicas no turno da noite serem defasadas, os alunos apresentam maior maturidade, pelo fato de serem mais velhos, trabalhadores, etc.

O noturno dessa escola é muito bom, tem sido melhor que o diurno, os alunos tem interesse, inclusive eles reclamam de não ter uma biblioteca aberta, ou de não ter uma sala de informática. [...] Eu acho bom, eu gosto de trabalhar com esses alunos que trabalham, porque eles passam a ter um pouco mais de maturidade e um pouco mais de respeito pelo professor, porque em alguns casos eles passam a ver o professor como um trabalhador também. O diálogo flui melhor, eles compreendem a matéria melhor, a gente fala sobre Estado, sobre trabalho, tem mais ressonância. (J., 2013)

[...] às vezes eles eram muito dispersos, mas quando prestavam atenção era justamente de discutir pontos, assim, por exemplo o trabalho, a gente ia discutir trabalho e eles tem experiência, quando tu fala por exemplo de violência, re relação entre sujeito e sociedade, eles tem mais experiência, muitos também são um pouco mais velhos, alguns já tem filhos, então eles tem uma experiência de vida um pouco mais longa, mais

sólida... E é bem legal, essa parte ajuda bastante. (C., 2014)

[...] são alunos muito interessantes na Pe. Anchieta, porque tem ao mesmo tempo, que tem esses alunos que vem da periferia, dos morros, que eles tem rixas, que estão em contato com essa realidade violenta, social, tem alunos migrantes, tem alunos assim trabalhadores que vem, tanto durante o dia quanto durante a noite... Eles trabalham durante o dia, vem pra aula depois de trabalhar, vem de uma situação mais precária, então chega aqui, tudo que eu passo pra eles, eles conseguem ter uma apreensão maior da realidade social. (M., 2014)

Apresenta-se, na fala das professoras, uma particularidade interessante da escola, de que os alunos do turno noturno se constituem como turmas de fácil diálogo, pois muitos desses alunos são trabalhadores, e/ou mais velhos, o que facilita o trabalho com temas da Sociologia. Por estarem inseridos em uma realidade com especificidades, eles apresentam também maior experiência para com temas como trabalho, violência, desigualdade social, movimentos sociais, etc. Nesse sentido, se tratando da Sociologia, percebe-se que a disciplina tem a peculiaridade de estabelecer forte conexão com esses alunos, por tratar de temas intrínsecos à sua realidade social.

Porém, ao mesmo tempo, também aos docentes de Sociologia se estabelecem os problemas estruturais que permeiam o trabalho docente. A precarização do trabalho docente, as condições estruturais e físicas dadas aos professores, aliadas à má remuneração e problemas de saúde oriundos do trabalho, não dão muitas perspectivas positivas para as professoras.

Péssima, péssimo. São péssimas as condições de trabalho pros professores do Estado, do restante não posso dizer, de qualquer forma existe uma sobrecarga de trabalho porque aparentemente ser professor é algo que demanda muito fisicamente, né, as vezes o pessoal fala 'ah professor cansa porque tem que estudar' mas não, é um desgaste físico, emocional, um desgaste de energia muito grande para estar tantas horas em sala de aula. [...] Ser professor é trabalho de mártir. O problema do professor é que ele tem que ser

sempre tipo a espada de salvação, tem que ser “o cara”. (J., 2013)

Olha, agora, nesse atual momento, eu estou passando por uma fase bem revoltada. Eu estou num conflito muito grande com as condições de trabalho, do professor, do docente... O professor não é respeitado, todos os problemas estruturais que acabam refletindo né, estrutural, da escola, ele cai sobre o professor, o professor hoje ele virou um “tarefeiro” né [...] Porque o que que a gente tem de direitos? A gente tem os mesmos direitos que um professor substituto, a única diferença é que o professor efetivo ele ganha nas férias...[...] E aí, o que acontece, como as aulas de sociologia são por exemplo poucas aulas, já que é só o ensino médio, então você consegue numa escola ganhar por 20 horas/aula só, porque só uma escola grande que teria 40 horas/aula se for efetivado, então você tem que complementar, tem que ter um contrato efetivo e outro como complemento. Então é um subemprego. São ruins as condições de trabalho do professor hoje. (M., 2014)

Ah, ruins, em geral... Estrutura física, estrutura institucional, nas escolas geralmente estão faltando professores, estão faltando servidores, o corpo técnico mesmo, pedagógico, coordenação, a maioria das escolas falta isso, esse tipo de condição eu acho ruim, claro. (C., 2014)

O que a fala das professoras reflete é o que Kuenzer (2011) defende como a mercantilização do trabalho docente. O professor, inserido na lógica do trabalho capitalista, sofre as mesmas precariedades do trabalho assalariado de outras esferas de produção. Disso denota-se que, o trabalho docente, que seria portador de certa autonomia pelo seu caráter de trabalho não material, vê sua autonomia cair por terra ao enfrentar condições de precariedade do trabalho num geral. E isso se reflete não somente num processo de alienação em relação ao próprio trabalho, mas também na saúde e qualidade de vida dos professores.

Conforme aparece na fala das professoras entrevistadas, assiste-se a uma visão messiânica do professor, como responsável último pela salvação da educação e da sociedade. Segundo Kuenzer e Caldas (2009) essa apologia ao professor herói sofre de um paradoxo, porque

[...] ela vem acompanhada pelo arrocho salarial, a falta de concursos públicos, a recusa em estabelecer uma política de carreira que assegure autonomia e valorização, o barateamento das políticas de formação, o combate aos sindicatos, a intensificação do trabalho, com a consequente desvalorização social. (KUENZER; CALDAS, 2009, p.20)

Disso se ressalta a síndrome da desistência por parte de muitos professores, a característica “síndrome de burnout”, uma síndrome de desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho (Kuenzer; Caldas, 2009).

Na fala das duas professoras que estão na atividade docente há mais tempo, se evidencia bem claro a síndrome da desistência que os docentes vêm sofrendo.

Olha, eu acho que o meu trabalho de alguma maneira poderia ser melhor, eu poderia de fato preparar melhor as aulas, eu poderia de fato trazer outros materiais além do livro didático, poderia trazer mais vídeos, isso seria bom para eles. Mas isso não seria necessariamente bom para mim, porque eu teria que demandar mais tempo, mais atenção, mais preocupação [...] as vezes eu faço, então particularmente acho que eu estou encontrando um meio termo saudável, em que eu não desejo ser uma professora como eu gostaria de ser, e eu me conformo com isso, e parece horrível, mas os professores vão perdendo essa motivação de serem ótimos professores, e não é um conformismo, na verdade é uma resistência, é uma maneira de resistir. Porque ou você dá o máximo de si e adoeece, que a maioria dos professores estão de fato doentes, ou você resiste no sentido de se manter viva, inteira, dentro do sistema. (J., 2013)

E aí realmente eu tô vendo que já quero sair rápido, embora é o emprego que eu tenho, faço direitinho, gosto, mas essa estrutura que está aí está tudo errado, não é pra mim.[...] Então eu acho que, eu tenho uma visão pessimista, eu acho que pra mim eu não vejo muito futuro, mediante da sociologia no ensino médio, devido às próprias condições estruturais em geral da educação que estamos vivendo. Eu acho que está bem crítica a situação. (M., 2014)

Não somente a motivação da carreira docente está decaindo, mas a saúde dos professores encontra-se em risco permanente, e muitos são os fatores que contribuem para agravamento desse quadro, conforme demonstram Sampaio, Novaes e Lima (2012):

[...] o tipo de atividade exercida, a precarização, a intensificação desse trabalho, a sobrecarga de burocracia e, o principal, a perda de autonomia. Vários são os tipos de sintomas que evidenciam problemas de saúde desenvolvidos pelos professores pelo excesso de trabalho — psicossomáticos e defensivos — que desencadeiam a evasão da docência. Esse cenário é prejudicial aos docentes, mas também aos discentes que perdem a colaboração que estes profissionais podem oferecer. (SAMPAIO; NOVAES; LIMA, 2012, p.7).

As atuais condições dadas ao trabalho docente prejudicam não somente os professores, mas também os estudantes, que sofrem mais uma defasagem na sua trajetória de escolarização, prejudicando a qualidade de seu processo de aprendizado.

Apesar de o Ensino Médio noturno na escola Padre Anchieta demonstrar um quadro que forneça boas perspectivas para o ensino de Sociologia, por sua especificidade de tratar dos temas que permeiam a vida dos alunos desse turno, é reconhecido que o trabalho docente, por questões estruturais, não tem amparo para fazer um trabalho que realmente contemple todas suas necessidades para se concretizar como um trabalho efetivo. A condição do trabalho docente, amparada pelo atual sistema capitalista, que mercantiliza e precariza as condições de

trabalho, não encontra terreno para se concretizar de forma efetiva, seja pelas condições dadas aos professores, seja pela perspectiva que estes apresentam frente a essa realidade.

Os problemas de estrutura, remuneração, saúde que os professores abarcam não lhes dão perspectivas positivas para a realização de seu trabalho, gerando não apenas um descontentamento com o trabalho realizado, mas também com a docência em geral. Amparado ainda pelas más condições da escola pública, ausência de estruturas que forneçam condições para seu funcionamento efetivo, e a realidade dos alunos, vítimas de um sistema social precário, que ainda necessitam participar do mundo do trabalho, o trabalho docente não tem conseguido se firmar em todas as suas potencialidades.

IV. CAPÍTULO III

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NUM CONTEXTO DE PRECARIIDADES

Em face das atuais condições em que se encontra o Ensino Médio, em especial, o noturno, a realidade da escola, dos alunos e do trabalho docente, esta pesquisa também objetiva verificar como tem se dado o ensino de Sociologia nessas condições estruturantes do trabalho pedagógico. Se por um lado verificamos na natureza da Sociologia uma potencialidade para lidar com temas que abarcam essa realidade – estrutura social precária, violência, aluno trabalhador, falta de políticas educacionais mais precisas, mercantilização e precariedade do trabalho docente; – por outro lado verificamos que essas mesmas precariedades se apresentam como obstáculos para o cumprimento do papel da Sociologia.

Avaliando as características da disciplina de Sociologia, a mesma poderia ser pensada na categoria da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (1999), que mune o professor e os alunos de ferramentas para a construção de um trabalho didático baseado nas experiências sociais e culturais dos indivíduos. A Pedagogia Histórico-Crítica busca articular uma pedagogia crítica, baseada na constituição cultural e social do sujeito como ponto de partida, fugindo da concepção reprodutivista. Assim, um trabalho didático guiado por essa pedagogia significaria a construção do conhecimento a partir da realidade dos alunos. Essa ideia encontraria campo profícuo num cenário como o do Ensino Médio público: o professor pode se utilizar das vivências sociais e culturais dos alunos para a transposição de questões que são centrais na sociologia: conceitualização do trabalho, classes sociais, alienação. E como ponto final, o aluno não apenas apreende esses conceitos como passa a pensar sua ação enquanto sujeito.

Porém, fazendo um resgate da natureza e especificidade da disciplina e sua importância no currículo do Ensino Médio podemos observar que se constitui como uma disciplina de importante valor para a transformação social, porém, defasada por causa das mesmas estruturas precárias que interferem em sua consolidação efetiva.

3.1 Especificidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio

Apesar da importância dada à disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a inserção da Sociologia no currículo

nacional do Ensino Médio é uma conquista recente. A disciplina foi reinserida no currículo nacional do Ensino Médio em 2008²⁶ e em Santa Catarina, está presente na matriz curricular do Estado desde 1998.

A Sociologia foi retirada do currículo nacional do Ensino Médio na década de 1930 e durante a ditadura militar em 1971 por ser considerada “perigosa” pelos regimes ditatoriais. O afastamento do universo escolar fez com que a Sociologia se tornasse uma disciplina desconhecida da maior parte dos alunos. Pesquisadores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni foram fundamentais para iniciar o debate sobre a reinserção da Sociologia nas escolas e para mostrar a importância do estudo das ciências sociais.

Florestan Fernandes (1980) considera que o ensino de Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos, e, dessa forma, avalia que esse é um meio ideal para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação de jovens na vida moderna. Dentro dessa perspectiva, a Sociologia poderia ainda munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social, estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, além de facilitar a compreensão e a tolerância. Entretanto, o autor avalia que muito mais do que um papel libertador, a disciplina tem sido utilizada muito mais como esfera para ampliar os ajustamentos e controles sociais.

Nessa perspectiva, Fernandes (1980) considera que o ensino superior exige uma formação sociológica prévia do estudante. Dessa forma, seria função do ensino secundarista um papel formativo por excelência. Mas para o autor, não basta a simples inserção da matéria no currículo, o ensino secundarista precisa ser reestruturado: passar de uma educação estática para um instrumento consciente de progresso social.

Nessa visão, são apontadas cinco importantes consequências da instrução das ciências sociais no ensino médio. A primeira é a possibilidade de o estudante se munir de instrumentos para a análise da realidade social, além de sugerir novas visões para compreender seu tempo e as normas da construção de sua vida social; a segunda se dá

²⁶ A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Fonte: Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866. Acesso em 23/10/2013.

pelo estímulo do espírito crítico e a vigilância intelectual proporcionada pelo contato do aluno com a Sociologia; em terceiro, a capacidade da Sociologia em gerar a racionalização do comportamento humano, suavizando conflitos; em quarto, a compreensão do que o estudo das ciências sociais propicia em relação à natureza humana e sua atuação nos processos sociais; e por último, a base etnológica que se faz necessária para a compreensão do homem e o desenvolvimento da ciência.

Outro autor que seguiu essa linha de avaliação da importância da Sociologia foi Mills (1972), que também discute a necessidade da Sociologia em promover discussões referentes ao dia a dia dos alunos. Para ele, é preciso sair do processo de individualização da sociedade e promover a “imaginação sociológica²⁷” para que as pessoas compreendam o cenário histórico mais amplo e com isso fazer com que a indiferença, que é denominador comum de nossa sociedade, se transforme em participação.

Também favorável à inserção das Ciências Sociais no currículo escolar, Otávio Ianni (1985) fez a importante constatação de que a escola é um lugar privilegiado em que o estudante faz a passagem do ambiente privado da família para o espaço público e, por conta disso, deve aprender a exercer a democracia, o que pode ser feito a partir do ensino das Ciências Sociais. Para Ianni (1985), um dos maiores desafios da disciplina é mostrar aos estudantes que a sociedade não está dada, pronta e definitiva. Ele entende que é preciso fazer a crítica ao senso comum e a naturalização dos fatos. Dessa forma, considera que é fundamental trabalhar conceitos chave da disciplina como relações, processos e estruturas como algo em constante movimento e transformação.

Para o autor, o ensino das Ciências Sociais nas escolas deve ser feito a partir de temas como trabalho, noções de campo e cidade, urbanização, industrialização, classes sociais e etnias; levanta a questão

²⁷ A “imaginação sociológica” é como Mills descreve o pensamento sociológico, enquanto uma prática criativa. Tal prática criativa seria a tomada de consciência da relação entre o indivíduo e a sociedade mais ampla. Ela diz respeito à capacidade de estabelecer relações entre situações da realidade, como interesses em disputa, tendo-se noção de que a sociedade não se apresenta de determinada forma por acaso. Essa capacidade de estabelecer tais relações permite que todos compreendam as ligações entre o ambiente social pessoal e o mundo social impessoal, que circunda a vida coletiva e colabora para moldar as pessoas e suas relações. N.A.

de que esses temas já fazem parte do dia a dia do aluno e que o diferencial das Ciências Sociais nesse contexto é o de mobilizar os alunos a abordar os temas de outra forma que vá além do senso comum.

Octávio Ianni (2011) ainda afirma que o professor de Sociologia deve saber mobilizar o conhecimento que o aluno possui e levar a ele novos conhecimentos, uma vez que a realidade social é “movimento”. O aluno já possui um discurso incorporado de seu cotidiano, derivado do senso comum; o desafio é confrontar esse conhecimento do aluno, trabalhar o senso comum e ao mesmo tempo desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Aqui, a questão é “revelar e desenvolver dados, informações ou noções que os estudantes trazem para a sala de aula e acrescentar novas informações e interpretações, tendo em vista desenvolver uma compreensão nova”. (IANNI, 2011, p.330).

Partindo desses pressupostos, compreende-se então que a Sociologia encontra escopo para ser trabalhada, tomando em conta que ela abarca todos os temas que dizem respeito à realidade dos jovens do atual Ensino Médio e ensino noturno. Temas como trabalho, relações sociais, violência, política, desigualdades, entre outros, fazem parte já do cotidiano dos alunos, e isso traria para as aulas de Sociologia potencialidades muito grandes de trabalho.

Para além de transformar as realidades dos alunos em material de prática de ensino, a Sociologia pode se amparar em promover o debate e a crítica das estruturas sociais a que estão condicionados esses alunos, promovendo a autonomia dos mesmos para o questionamento e transformação social do meio em que vivem. Como potencialidade de munir o aluno de instrumentos que permitam avaliar a realidade social, a disciplina pode estimular o espírito crítico e a transformação a partir da formação da autonomia do aluno no que concerne a pensar sua prática social.

Porém, há importantes ressalvas que são feitas quando se trata da questão do trabalho docente com a Sociologia. Se por um lado a disciplina apresenta grandes potencialidades – principalmente num contexto como é o apresentado o atual Ensino Médio e noturno, no qual ela pode levantar os principais temas que dizem respeito à vida dos estudantes para que os mesmos estabeleçam a autonomia crítica para avaliar suas condições sociais – por outro, ela se encontra defasada dessas potencialidades, devido ao fato de que as mesmas precariedades que ela pode investigar se apresentam como obstáculos para o cumprimento de seu papel.

3.2 Os obstáculos ao cumprimento da Sociologia

Se tratando do trabalho com a disciplina de Sociologia, é observável que os obstáculos que se colocam frente a seu cumprimento estão estabelecidos desde as condições da estruturação enquanto disciplina até as estruturas em que está posto o atual Ensino Médio e Noturno.

De acordo com Jinkings (2011) são muitos e complexos os desafios que são postos para o desenvolvimento efetivo das potencialidades educativas da Sociologia nas escolas. Um deles estaria ligado diretamente à trajetória da disciplina no sistema escolar, intermitente e de débil tradição pedagógica. Devido às políticas que permearam sua história, em que ora fora retirada do currículo escolar, ora fora reintegrada, para além das conhecidas difíceis condições laborais do trabalho docente, o professor de Sociologia ainda tem o desafio de lidar com uma disciplina pouco conhecida, sem tradição pedagógica consolidada. Há ainda outro fator que torna ainda mais instigante o desafio da disciplina, que é seu objeto de estudo: a realidade social em constante movimento, que está marcada por controvérsias teóricas e metodológicas em torno das dinâmicas da vida social. Essa fragilidade da Sociologia ocasiona, segundo a autora, o estranhamento em relação ao que serve o ensino da disciplina.

Nas escolas, essa trajetória descontínua da Sociologia no ensino médio e sua frágil tradição pedagógica ocasionam, frequentemente, um desconhecimento das finalidades educativas da disciplina e a desvalorização de suas potencialidades formativas. (JINKINGS, 2011, p.109).

Essa primeira dificuldade em se trabalhar com a Sociologia se consolida na fala de uma professora, que reconhece a dificuldade em tornar plausível, para os alunos, a importância do estudo da Sociologia.

Claro, tem o problema que é da Sociologia, e das humanas em geral, que eles acabam achando um pouco maçante, a impressão que eu tenho é que tem que trazer sempre coisas a mais, pra chamar atenção, porque não é uma matéria que eles levam tão a sério, que eles têm que se dedicar, muitas vezes, porque não é uma matéria que cai

no vestibular, não é uma matéria que é considerada difícil, então acho que esse é um problema da disciplina mesmo. (C.,2014)

Disso resulta no que Jinkings (2011) estabelece como uma concepção equivocada das finalidades educativas da Sociologia enquanto disciplina, que se expressa também na fala de alguns estudantes quando questionados “em sua opinião, por que devemos estudar sociologia?”:

Para conquistar nossos direitos.

Para não ser influenciados pelas mídias.

Para entender a sociedade.

Para debater sobre diferentes opiniões sobre o que acontece no mundo.

Para saber sobre fatos sociais.

Para saber conviver em uma sociedade capitalista.

Segundo Jinkings (2011), se estabelece, para grande parte dos alunos, que a finalidade da Sociologia é a troca de opiniões sobre a realidade social, sem a condução ao conhecimento sistematizado sobre a Sociologia e a problematização do senso comum.

Por exemplo, eles pedem muito pra fazer debate, mas debater eles só pegam opiniões e jogam ali, e não isso que a gente tá propondo né...(C.,2014)

Assim, se estabelece um primeiro obstáculo para o cumprimento das potencialidades da Sociologia: a incompreensão das finalidades objetivas da mesma, por um lado amparada pela falta de diretrizes que orientem o trabalho docente no sentido de revelar a importância da disciplina, por outro, pela sua trajetória no sistema escolar, de fraca tradição pedagógica.

Mas apesar disso, observa-se que na visão dos alunos a Sociologia adquire novos sentidos, e o desafio de seu firmamento como disciplina talvez também repouse na dificuldade de aliar as impressões desses alunos com os conteúdos sistematizados da disciplina.

Aliada a isso, encontra-se a soma de fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, como já vistas: a falta de autonomia do professor, a mercantilização do trabalho, a falta de estruturas condizentes à boa condução do ensino, a baixa remuneração e o esgotamento pela sobrecarga de trabalho. Além disso, há também a realidade da escola com a falta de infraestruturas, amparada com a realidade do contexto social em que está inserida, que dialoga diretamente com a comunidade escolar; e também a realidade dos alunos trabalhadores, que chegam à sala de aula cansados e tem pouca disposição de tempo para o estudo.

Apesar dessas dificuldades, é possível reconhecer que as professoras se colocam como objetivo despertar a crítica dos alunos, em face da natureza da Sociologia.

Então o que eu acho que é o papel da Sociologia nessas condições é justamente fazer uma reflexão sobre a própria condição de trabalho, não só do professor de sociologia mas de todos os professores. A gente consegue fazer essa relação, fazer com que o aluno se pense enquanto sujeito participante da sociedade dentro da sala de aula, eu acho que isso já é o começo de um bom trabalho. Esse é o meu exercício, que eles pensem a sala de aula como uma sociedade, porque aqui vai aparecer de tudo, aqui aparece preconceito, aparece bullying, aparece competição, eu acho que isso já é um começo sim. (J.,2013)

Então trabalhar aqui é muito interessante porque eles tem essa realidade de contrastes sociais muito grandes, como a questão da Woa, eu faço eles pensarem sobre essa realidade que eles estão vivendo. (M.,2014)

Busco tentar fazer os alunos entenderem que é importante eles prestarem atenção, porque o mínimo de qualificação e escolarização que eles tiverem vai ser importante pra vida deles. Pra autonomia, não só pro mercado de trabalho, óbvio. Não só uma questão pra eles se encaixarem no mercado de trabalho, mas pra eles mesmos, sabe. Ele terem aulas de humanas é importante pra eles perceberem o mundo de outra

forma, questionarem outras coisas, questionarem a própria vida. (C.,2014)

É reconhecido o papel da Sociologia e os esforços das professoras em despertar a consciência crítica dos alunos, do que seria possível empreender uma pedagogia histórico-crítica que busque aliar a prática social (SAVIANI, 1999) dos alunos aos conhecimentos sistematizados da disciplina para eles pensarem e transformarem suas práticas sociais no cotidiano.

Tal fato pode ser observado quando são avaliados os limites materiais encontrados na escola, a começar pelo livro didático. Se por um lado eles se constituem como material da sistematização dos conteúdos, é reconhecido que os mesmos não apresentam amadurecimento no que concerne à reflexão dos conteúdos a serem tratados na disciplina, como afirma Jinkings (2011):

Esses manuais, organizados a partir de concepções metodológicas e de recortes pedagógicos diferenciados, não apresentam uma unidade também no que se refere aos conteúdos de ensino na área. Isto certamente em face do ainda insipiente amadurecimento da reflexão coletiva sobre conteúdos programáticos e metodologias, que devem nortear o trabalho pedagógico com a Sociologia nas escolas, em todo o país. (JINKINGS, 2011, p.113).

Assim, fica o desafio para o professor ir além do livro didático, pois é reconhecido que trabalhar a Sociologia não pode fundamentar em tomar o livro didático como única referência. Como aparece nas falas das professoras, é um exercício constante de buscar materiais externos para dar sustentação ao objeto da Sociologia – a realidade social em constante movimento.

Eu busco, às vezes, trabalhar com outros materiais, passar vídeos, documentários, para sair um pouco de ficar presa no livro. (J.,2013)

Olha, assim, o meu trabalho, pedagógico mesmo, o que eu trago pra eles, eu procuro trazer o que tem de mais atual da sociologia, por exemplo tem uma coleção de Sociologia na escola que eu uso,

pego alguns conceitos pra passar pra eles, eu busco trazer o que há de mais atual para estar trabalhando os conceitos da sociologia... (M.,2014)

Eu dou as opções de trabalhar outras metodologias, vídeos, fazer joguinho, as vezes eu montava um joguinho a mão mesmo pra trabalhar os conteúdos com eles, xerox né, textos diferentes essas coisas, eles colocam que gostam.(C.,2014)

A exemplo desse esforço para ir além do livro didático, o trabalho docente nas condições estruturais do ensino médio e, específicas ao ensino noturno, se relacionam com a alienação do trabalho, à medida que a extensão do esforço profissional tende a ser inversamente proporcional aos resultados obtidos, o que culmina na síndrome da desistência. Isso porque, dadas as condições do trabalho, delineado pela precarização e pela sobrecarga de trabalho, a busca por outros meios para transmissão de conteúdos, junto da limitada infraestrutura (tempo reduzido no período noturno, falta de bibliotecas, laboratórios, equipamentos como datashow) se constitui como outra sobrecarga de trabalho, que resigna os professores à desistência do próprio trabalho.

Eu poderia de fato trazer outros materiais além do livro didático, poderia trazer mais vídeos, isso seria bom para eles. Mas isso não seria necessariamente bom para mim, porque eu teria que demandar mais tempo, mais atenção, mais preocupação, por exemplo, você está no domingo querendo curtir com a sua família mas tem que ficar pensando “ah tenho que assistir 10 filmes para escolher 1 para levar para os meus alunos” e hoje eu não faço mais isso. [...] Por exemplo, poderia ter um data show na sala, isso facilitaria, com certeza, mas se eles não conseguem se conter e não quebrar um ventilador, como é que pode colocar um data show na sala de aula? Tem que mudar muita coisa para que a gente consiga ter um trabalho de base... (J.,2013)

Na aula de sociologia não é só atualidade, tem atualidade, mas você tem que passar teoria, os clássicos, sociologia contemporânea, e além disso

fazer uma ponte com a realidade social vigente, e é difícil, eu tenho que preparar, eu preciso de tempo, eu tenho que chegar, tenho que fazer chamada, tem que chamar atenção, aí eu tenho que me adequar à organização da escola com os recursos didáticos, que nem sempre funcionam direito, por exemplo, agora eu quero passar um filme, um curta, e agora tem um multifuncional aqui na escola que é ótimo, só que ele só funciona quando a sala está escura, e já não tem jeito de usar porque aqui na escola não tem cortinas.(M.,2014)

Evidencia-se, assim, que o trabalho pedagógico das professoras se apresenta pela busca do estabelecimento daquilo que é natureza da disciplina de Sociologia: despertar a crítica e estabelecer o diálogo dos alunos com suas vivências e práticas sociais, num exercício de busca pela autonomia e transformação social. Tal trabalho poderia ser delineado por uma pedagogia histórico-crítica, que estabeleceria a relação entre a realidade da escola, o trabalho docente e a prática social dos alunos para o exercício da crítica a essas dadas estruturas.

A escola média brasileira vem sofrendo de grandes defasagens, e no ensino noturno se apresenta a maior lacuna no que diz respeito à precariedade infraestrutural e pedagógica. Reconhecidas essas precariedades, que vão desde a falta de diretrizes específicas para o ensino noturno, que contemplem suas especificidades, à falta de sentido na escola vivenciada pelos alunos trabalhadores e à precarização que sofre o trabalho docente, contribuem como fatores que não só inviabilizam um trabalho docente que se efetive no exercício da consolidação da Sociologia como também não viabilizam o resgate da função da escola que é esperada pelo seu público.

A atual defasagem do Ensino Médio, com a constante redução de matrículas nos últimos anos, caracterizado, conforme afirma Kuenzer (2011) pela perda de sentido da escola para os alunos da classe trabalhadora, representa um primeiro elemento de dificuldade para um trabalho efetivo com a Sociologia – marcado pelo alto índice de ausências nas aulas, pela evasão da escola dessa classe trabalhadora de quem a Sociologia poderia buscar a crítica para sua situação de vida. Ao mesmo tempo em que o aluno trabalhador se apresenta como um público profícuo para o trabalho sociológico, ele muitas vezes se

estrutura em defasagem do ensino, estruturado pelo número de alunos que não consegue acompanhar os conteúdos ministrados nas aulas.

Indo para o campo mais amplo além da sala da aula, temos, na estrutura atual do ensino médio noturno uma escola precária e com lacunas estruturais e pedagógicas que dificultam ainda mais o trabalho, como o fato de alunos trabalhadores que chegam em aula cansados e não tem disposição para acompanhar as aulas; a defasagem do turno noturno em relação a conteúdos e flexibilização dos mesmos, bem como do período de aulas, que geralmente são mais curtas nesse turno. Além do alunado, que apresenta índices significativos da defasagem desse turno, como os índices de idade-série, frequência, evasão e repetência, o Ensino Médio noturno não tem apresentado também estruturas para a concretização efetiva do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente se estabelece como mais um condicionante de dificuldade para esse trabalho sociológico, uma vez que a mercantilização do trabalho do professor o explora, sobrecarrega e o torna aliado ao seu próprio trabalho, desenvolvendo a síndrome da desistência que tira boa parte de sua dedicação e empenho.

Verifica-se também que as doenças ocupacionais têm, em grande medida, contribuído não somente para o esgotamento do professor, mas também para o desencantamento com a profissão de docente. Por esses fatores, a profissão de professor é considerada uma das mais estressantes, e segundo a Organização Mundial da Saúde, uma profissão de risco²⁸. Além disso, o mal-estar docente se caracteriza como uma doença social, que sofre a falta de apoio e investimento, caracterizando-se como algumas professoras referiram, o “subemprego”.

No que se refere à E.E.B. Padre Anchieta, se ilustram essas características e se delineiam outras que conferem mais sentido à precariedade do ensino e das condições a que está submetido o ensino de Sociologia. A realidade social precária dos morros do Maciço do Morro da Cruz interfere diretamente na escola e no trabalho docente, uma vez que um contexto de violência e falta de estruturas adentra os muros da escola e a transformam num micro universo daquela realidade. O professor, além de sua função de ministrar aulas, enfrenta problemas que ficam relegados à escola e a mesma não tem estrutura para lidar com tais problemas. Estabelece-se tacitamente ao professor o trabalho

²⁸ A profissão docente foi classificada pela Organização Internacional do Trabalho como uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento físico e mental face às atuais condições do trabalho. (OIT, 1981).

“messiânico”, em que além de passar conteúdos deve também interferir em brigas, discutir com alunos, sofrer ameaças e desaforos, fatores esses que o esgotam e contribuem para sua renegação ao trabalho.

O fato de muitos professores na escola serem ACTs (Admitido em Caráter Temporário)²⁹ é mais um dado que contribui para precarizar ainda mais o trabalho docente, uma vez que esse tipo de contratação prejudica a continuação do trabalho pedagógico de um professor que logo será substituído por outro. Disso resulta que os professores não tem o tempo adequado para conhecerem o perfil das turmas e traçarem métodos de trabalho que abarquem a realidade dos alunos para estabelecer uma relação direta entre ela os conteúdos ministrados. Assim, se estabelece uma falha em fazer a conexão efetiva entre a Sociologia e a ação social dos alunos.

Da análise resulta que as atuais condições do Ensino Médio e, em especial, do Ensino Médio noturno, em todos os âmbitos, condicionam sua precariedade e defasagem, e se pensar um trabalho pedagógico, em qualquer disciplina e na Sociologia é necessário conhecer e pontuar essas condições. Se, por um lado, a Sociologia pode ser usada como ferramenta de análise e crítica a essas estruturas, vê-se que ela também se encontra defasada pelas mesmas estruturas.

Estabelece-se então a questão de que o trabalho pedagógico, antes de ponderar sobre sedução dos alunos, deve considerar as atuais condições do trabalho docente e como o mesmo tem se dado nas estruturas que estão dadas ao ensino noturno. A busca por novos meios e recursos didáticos deve estar amparada por uma estrutura que possibilite o acesso dos alunos e professores desse turno às tecnologias disponíveis na escola, não estabelecendo mais sobrecarga ao professor.

Analisar como a Sociologia pode ser trabalhada nessas condições requer, antes de tudo, verificar como estão dadas essas condições e como está se dando o trabalho docente na realidade da escola precária, com todos os fatores que interferem em sua constituição – políticos, sociais e estruturais.

²⁹ No ano de 2013, em que foi realizado o estágio na escola, a professora de Sociologia era ACT. No primeiro trimestre de 2014 havia outra professora ACT, porém a mesma foi substituída por uma professora efetiva concursada, que por sua vez é gestante e entrará em licença no final do segundo trimestre, o que tornará necessário a colocação de outro professor substituto. Vê-se, nessa situação, a alta rotatividade de professores de Sociologia na escola, o que dificulta a continuidade do trabalho pedagógico.

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio encontra-se delineada por uma contradição central, em que, ao mesmo tempo em que apresenta potencialidades para tratar dos temas que dizem respeito à vida dos alunos, para que os mesmos possam estabelecer autonomia e consciência crítica para questionar sua realidade social, também se encontra defasada em relação às suas próprias potencialidades pelo fato de que as mesmas precariedades que ela pode investigar se constituem como obstáculos para seu cumprimento.

Se por um lado a luta pela implementação da Sociologia como disciplina se concretizou, por outro, a disciplina ainda carece de elementos que constituam a concretização do trabalho pedagógico efetivo, que desperte nos alunos e professores o reconhecimento dos princípios para uma crítica e mudança social. Atualmente, essa problemática, aqui delineada, se encontra em grande parte dos discursos dos professores que trabalham com a disciplina:

Então de fato é impossível você fazer um bom trabalho porque você não tem tempo nem de recuperar essa energia, que o teu corpo precisa, para você chegar no outro dia bem, disposto, e também você não tem tempo de estudar nem preparar aula, então... Você faz como dá, ou você doa completamente tua vida pra escola, que não é o meu caso, eu nunca vou fazer isso, de chegar à noite em casa e ficar em cima do teu diário, dos teus livros, preparando aula, passar final de semana corrigindo, passar madrugadas estudando... Entende? (J., 2013)

Pode ser que eu atinja cinco de uma turma, pode ser que eu atinja um, mas eu queria que todos eles saíssem daqui amando sociologia. Se eu fizer isso eu vou estar me pregando na cruz, me chibatando, porque não dá para fazer isso, porque existe muita resistência deles, existe muita dificuldade estrutural, e para eu conseguir atingir essa meta eu vou ter que dar o meu sangue, entende? E hoje eu não quero mais dar o meu sangue pelo Estado. Então é uma maneira de resistir dentro do sistema, ou eu vou para a guerra sem força porque hoje em dia os professores estão com pouca força para lutar diante da condição que tem, a gente fica doente, ou eu mantenho a minha

saúde, vou levando na manha, chega ao final do ano está tudo bem, eu estou cansada, mas estou inteira. (J., 2013)

E tal problemática, além de culminar no reconhecimento das precariedades do trabalho docente, incide na falta de perspectivas futuras para a disciplina:

E assim, eu vejo que a Sociologia, ela vai continuar, claro, é uma lei que estabelece a disciplina, a não ser que haja um governo muito reacionário e conservador que retire ela das escolas, como foi o governo FHC... Mas eu não vejo muito futuro que os professores formados em Ciências Sociais na licenciatura, se eles continuarem na educação básica, na sociologia no ensino médio, eles só vão continuar se não tiverem outra alternativa, claro [...]Então eu acho que, eu tenho uma visão pessimista, eu acho que pra mim eu não vejo muito futuro, mediante da sociologia no ensino médio, devido às próprias condições estruturais em geral da educação que estamos vivendo. Eu acho que está bem crítica a situação. (M., 2014)

Assim, verifica-se que a contradição na qual se encontra a disciplina de Sociologia se apresenta como um paradoxo cujas consequências são, entre outras, a desistência dos professores, a falta de estímulo a buscar novas metodologias, o descrédito do aluno em relação à disciplina, etc. Estas consequências, por sua vez, contribuem para o esvaziamento do sentido do Ensino Médio, sobretudo o noturno, caracterizando o aumento da distância entre este e a realidade do aluno que o frequenta.

Buscou-se, aqui, delinear as estruturas que abarcam a atual escola média pública e o ensino noturno, trazendo um exemplo concreto da realidade, em que é possível a observância dessas estruturas para entender como tem se dado o trabalho pedagógico da Sociologia, bem como seus limites e alcances.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Carvalho (1997), quando se fala em Ensino Médio noturno, é comum tratá-lo como um problema que necessita de solução. Ou então como um fato “natural” sem saída, já que ocorre com maior frequência para os que dispõem de menos recursos. Esquece-se que o turno noturno faz parte da história da Escola, tendo sido construído não só por disposições governamentais, mas também de reivindicações populares. O turno noturno tem um histórico de ser uma versão piorada do turno diurno, onde as diferenças entre esses dois turnos não são contempladas e não há a consideração pelo fato de grande parte de seu alunado ser constituída por trabalhadores.

Há uma ausência de políticas e diretrizes pedagógicas específicas para o turno noturno, o que culmina no fato de que se torna uma modalidade educacional mais defasada, com estruturas de funcionamento também pioradas, refletindo no esgotamento do professor e no baixo rendimento dos alunos. Disso resulta que a disciplina de Sociologia, amparada por todas as atuais estruturas de funcionamento do turno noturno, não tem encontrado as oportunidades profícuas para seu cumprimento.

A reflexão desenvolvida nesse trabalho sobre as atuais condições do ensino noturno e como a disciplina Sociologia tem sido trabalhada de acordo com essas condições mostra a contradição que se apresenta para o trabalho docente com a disciplina, em que, apesar da especificidade de lidar com os temas que acometem o turno noturno, a mesma não encontra ainda campo profícuo para sua consolidação.

Esta pesquisa confirmou que o Ensino Médio apresenta um panorama de defasagem, quando analisadas as baixas taxas de matrículas que vêm ocorrendo nos últimos anos, corroborando a tese de Kuenzer (2011) da “perda de sentido” do Ensino Médio para os alunos da classe trabalhadora, grande contingente que a frequenta, no sentido da realização dos estudos a preparação para o trabalho. Porém, evidencia-se que a escola e a Sociologia têm adquirido novos sentidos na visão desses alunos, o que traz uma resignificação para a disciplina.

Quanto à compreensão do ensino noturno, a pesquisa revelou que este se encontra defasado e com muitas lacunas, caracterizando-se como uma versão piorada do Ensino Médio diurno. A maioria de sua clientela se constitui de alunos trabalhadores, que encontram nesse turno a única alternativa para dar continuidade aos estudos, seja para entrar no mercado de trabalho, seja para permanecer nele ou concluir os estudos.

Porém a escola noturna sofre de carências pedagógicas e estruturais para atender esse alunado, que já chega cansado em sala de aula e encontra uma escola sem estruturas como bibliotecas, laboratórios, equipamentos e servidores. A eles fica negada uma série de estruturas que atendem os alunos de outros turnos. E ainda há o “empobrecimento pedagógico” (SILVA, 2013), no qual os conteúdos e a dinâmica do processo de ensino sofre flexibilizações pelo fato de que os horários de aula são mais curtos, as estruturas de ensino são menos acessíveis e os professores se encontram em esgotamento por estarem, muitas vezes, no terceiro turno de trabalho.

Porém, não é somente a estrutura da escola noturna que é precária, mas também a realidade social da qual esses jovens saem para adentrar a escola. Como a pesquisa revelou sobre os jovens do ensino noturno da E.E.B. Padre Anchieta, grande parte dos jovens provém de bairros e comunidades de periferia onde há carências estruturais e sociais, são de famílias com histórico fraco de escolarização e cujos pais/responsáveis exercem profissões de baixo reconhecimento social. Esses jovens vivenciam a desigualdade social, a violência causada pela guerra do narcotráfico – que constantemente adentra os muros da escola e se torna mais um fator de precarização – e são trabalhadores, o que contribui muitas vezes para a taxa de faltas e evasão à escola. A escola, por si, não tem dado conta de lidar com essas características desses alunos e o ensino noturno não tem as estruturas que muitos desses alunos demandam na crença de que poderiam ter uma escola melhor.

Outra contradição que tensiona com especificidade a realidade da E.E.B. Padre Anchieta diz respeito ao fato de estar localizada em uma região em que faz divisa com a realidade dos morros e uma área nobre da cidade, e tal contradição se mostra ainda maior quando constata-se que a construtora que está realizando a reforma da escola o faz no sentido de aumentar a segregação para com esses jovens, ao mesmo tempo em que dá cartas em dinâmicas da escola. Verificadas essas características da escola e dos alunos do turno noturno, percebe-se que já existe uma estrutura que prejudica o trabalho com eles. A influência das determinações do capital se impõe sobre a escola num contexto ainda mais abrangente, indo além da formação precária de mão de obra para um mercado de trabalho também precário, passando também pelas dinâmicas de mercado que interferem diretamente nas dinâmicas escolares, a exemplo da reforma impulsionada pela especulação imobiliária.

Com relação ao trabalho docente, constata-se que, além dos problemas estruturais como a precarização causada pela mercantilização da mão de obra e do assalariamento do professor, o ensino noturno acrescenta elementos que intensificam essas contradições. De acordo com Kuenzer (2011), essa precarização, característica do processo de produção capitalista, contribui para o esgotamento do professor, em que a suposta autonomia que seu trabalho teria cai por terra, uma vez que ele é colocado em situação de paridade com diversas outras categorias de trabalhadores explorados. A escola não oferece estruturas adequadas para um trabalho de qualidade, o salário não dá amparo para satisfação e a visão do professor tarefeiro contribuem para o sentimento de frustração para com o próprio trabalho. Disso resulta que, atualmente, o professor tem se alienado do próprio trabalho e sofrido a síndrome de Burnout, ou síndrome da desistência, em que o esgotamento profissional ocasiona a falta de interesse pelo trabalho; além das diversas doenças ocupacionais às quais os professores são constantes vítimas.

Tal situação é observada nas entrevistas com as professoras de Sociologia entrevistadas, em que as condições precárias de trabalho, as ruins condições de funcionamento da escola e a realidade do professor como tarefeiro, que tem que lidar com todos os problemas que adentram a escola, se encontram marcantes. É observável que a síndrome da desistência tem marcado o trabalho das professoras, pelo reconhecimento de que as estruturas não dão condições e bases para um trabalho satisfatório. Não há incentivo nem disposição física e emocional para buscarem novas metodologias e é visível desgosto para com as condições de ser professor atualmente. Particularmente no ensino noturno, as condições se tornam ainda mais precárias, pela impossibilidade de uso da biblioteca, laboratórios, equipamentos como vídeo e data show, e tantas outras estruturas que poderiam contribuir para as aulas mais diferenciadas que aparecem também como demanda dos alunos

Entretanto, há uma consideração significativa quanto ao trabalho com o turno noturno, no que toca o reconhecimento de que os alunos, em grande parte trabalhadores, apresentam certa maturidade e maior abertura para o diálogo, para aulas mais fluidas e com melhores dinâmicas. Porém, isso esbarra na constituição da escola, que não oferece estruturas necessárias para esse trabalho. Nota-se, na fala das professoras, que o trabalho se realiza nos limites em que lhe é possível.

Todas as precariedades em que se encontra o Ensino Médio, em especial o noturno, na realidade das escolas públicas, delineiam, assim,

o trabalho que tem sido realizado na disciplina de Sociologia. A falta de estruturas, o cansaço dos alunos e professores, a carência de alternativas metodológicas, recaem no problema de trabalhar a disciplina com esses alunos.

A Sociologia já vivencia um histórico de trajetória descontínua na escola média, por suas intermitências no currículo, hora presente, ora ausente. Esse histórico contribui para certo descrédito dado à disciplina, não tendo estabelecido ainda na mentalidade de muitos alunos e da própria história a importância e relevância de estudá-la. Ademais, há ainda o fato de que ainda carece de materiais didáticos que fujam da sistematização simplista do livro didático. Tal carência de materiais já se constitui como um desafio para o professor: a necessidade constante de busca de materiais para ilustração dos temas e para despertar o interesse dos alunos.

No contexto das contradições acima descritas, o trabalho da Sociologia encontra-se delimitado pelo paradoxo de lidar com essa realidade. Se por um lado a especificidade da disciplina a mune de ferramentas para análise e questionamento dessa mesma realidade, podendo estabelecer-se promissoriamente no âmbito das formulações da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1999), dotando os alunos de autonomia e conhecimentos que os permitam, por meio de um reconhecimento de sua prática social, refletirem e analisarem sua ação social; todavia observamos que a Sociologia tende a ter seus propósitos obstruídos pelas mesmas precariedades às quais pretende analisar.

Muitos problemas são detectados na pesquisa de campo relacionados às precariedades às quais está condicionado o Ensino Médio noturno e a disciplina de Sociologia direcionada a esta modalidade de ensino. No entanto, revelam também que esses problemas, que vão desde a estrutura do Ensino Médio, passam pela estrutura escolar e pela condição do trabalho docente e chegam à defasagem sofrida pela disciplina, de modo a abrirem um leque de questões que podem servir de base para propostas no sentido de melhorar e qualificar o debate, bem como também de encaminhamentos para se considerar as especificidades do ensino noturno e melhorar suas condições de funcionamento, acesso e permanência (retomando seu sentido, especialmente para a classe trabalhadora) desde as políticas voltadas ao Ensino Médio até as melhorias das condições de trabalho dos professores, condicionando a busca pela melhor inserção da Sociologia como disciplina.

Tal levantamento das precariedades específicas do ensino noturno revela as defasagens adicionais pelas quais o ensino de Sociologia passa. É necessário o apontamento dessa realidade e a identificação das suas contradições para se reconhecer o papel da educação como colaboradora no processo de transformação social, a partir da possibilidade de munir os alunos de conhecimentos que possibilitem construir sua autonomia e os faça questionar sua ação social na realidade em que vivem.

Para isso se torna necessário o reconhecimento crítico das potencialidades da Sociologia perante uma realidade que persiste em permanecer contraditória para a realização de uma pedagogia histórico-crítica, aquela que se apresentava como redenção. Porque alunos trabalhadores e a realidade da escola média compõe um cenário profícuo para a aprendizagem de temas sociológicos, porém concomitantemente, enquanto trabalhadores, lhes restam poucas forças para enfrentar o processo de ensino no turno noturno, e tampouco as estruturas da escola fornecem escopo para a realização de um trabalho que cumpra esse papel da Sociologia.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Fabiana; GUIMARÃES, Juliana; SILVA, Vanessa; ROCHA, Ronaldo. Jovens estudantes trabalhadores. In: **Anais do V EDUCERE – III Congresso Nacional da Área de Educação – PUC Paraná**, Curitiba, 03 a 05 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI067.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

BASSI, Marcos; SANDRINI, Marcia. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. In: **Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP** - Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Marcos_Bassi.pdf Acesso em: 13 mai. 2014.

BRASIL [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB** : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.– 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Alternativas Metodológicas Para o Trabalho Pedagógico Voltado ao Curso Noturno. In: **Série Ideias** n. 25. São Paulo: FDE, 1997, p. 75-89.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: Realidade Ou Ilusão** - Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1989.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p.185-210, jan-abr. 2013.

DANIEL, Rosângela Spricigo Esteves. **Ensino médio noturno: desafios e possibilidades**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/UEL, 2009.

DANTAS, Jeferson. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas**: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum

do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC). Florianópolis: Em Debate, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Projeto Maciço do Morro da Cruz**. Disponível em:
<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/habitacao/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=0>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

IANNI, Octavio. O ensino das ciências sociais no 1º. e 2º. graus. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011. Disponível em
<<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

IBGE. **Florianópolis: dados gerais**. 2014. Disponível em:
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540&search;=|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

INEP. **Censo Escolar 2014**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
JINKINGS, Nise. A Sociologia em escolas de Santa Catarina. In:
Revista Inter-Legere, Rio de Janeiro, n. 9, jul.-dez. 2011. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Disponível em
<<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/interlegere.htm>>.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 116, n. 32, p.667-688, jul. 2011.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F; Oliveira, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.19-38.

MADEIRA, Felícia R. Los jóvenes en el Brasil: antiguos supuestos y nuevos derroteros. Revista de la CEPAL, Santiago do Chile, n. 29, ago. 1986.

MACIÇO. Direção de Pedro MC. Florianópolis. Cizânia Filmes/Omago Arte Audiovisual. 2009. 1 DVD (79 mm): son. , color. Filme cinematográfico.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Ensino médio noturno em Santa Catarina: democratização e diversidade** / coordenação estadual Maria das Dores Darós. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 62 p.

MILLS, Wright. **A imaginação Sociológica.** 3ª. ed. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NUNES, José Manoel Cruz Pereira. **Sujeitos da educação de jovens e adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno.** 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Entrevista com Acácia Kuenzer.** Produção do Programa Salto Para O Futuro. Realização de Tv Escola. Brasília: Salto Para O Futuro, 2011. Programa audiovisual.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores.** 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

SAMPAIO, Francisca Rodrigues; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Trabalho docente no capitalismo contemporâneo e o cotidiano do professor. In: **IV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**, 2012, Parnaíba. **Artigo.** Campina Grande: Realize, 2012. p. 1 - 9.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SILVA, Fabiano Padilha da. **Estudantes-trabalhadores no ensino noturno**: o trabalho como delimitador de aprendizagem e condutor de trajetórias escolares. 2013. 1 v. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) - Curso de Ciências Sociais, Ufsc, Florianópolis, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, v. 2, n. 30, p.53-72, 2008.

TOGNI, Ana Cecilia; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid / Buenos Aires, n. 44, p.61-76, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Mapa geológico do maciço central de Florianópolis**. Disponível em: <<http://laam.paginas.ufsc.br/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>> Acesso em: 14 jun 2014.

ZIBAS, D. M. L. Ser ou não ser: o debate sobre o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 80, n. 80, p. 41-50, 1992.